

A IMPORTÂNCIA DE SER PROFESSOR LEITOR: UMA ANÁLISE DO ROMANCE *A BIBLIOTECÁRIA DE AUSCHWITZ*, DE ANTONIO G. ITURBE

THE WORTH OF BEING A TEACHER WHO READS: AN ANALYSIS OF THE ROMANCE *THE LIBRARIAN OF AUSCHWITZ*, BY ANTONIO G. ITURBE

Antonio Adailton Silva¹

Resumo: O artigo discute o gesto de ler do professor de literatura como importante fator de sucesso tendo em vista o trabalho de mediação para a formação de leitores. É analisada a obra *A bibliotecária de Auschwitz*, na qual uma biblioteca clandestina, com exíguos e deteriorados oito livros físicos e com alguns professores que atuam como pessoas-livro, é usada para educar cerca de 500 crianças. O caso foi escolhido para exemplificar que, no ensino de literatura, é mister ao professor não apenas indicar obras, mas conhecer pormenores, assim como ter clareza sobre categorias de análise que possam catalisar produções por parte dos alunos como forma de incorporação do objeto literário. Não conhecer a obra pode se desdobrar em mediação frustradora. O conhecimento bem elaborado da obra, aliado à capacidade de abordá-la com entusiasmo, é valioso para estimular os alunos, e criar um ambiente propício para fruição e formação de leitores.

Palavras-Chave: Professor leitor; Ensino de literatura; A bibliotecária de Auschwitz; Formação de leitores.

Abstract: The paper talks about the act of reading by the literature teacher as important factor of success in view of the teaching for the readers' formation. It is analyzed the work *The librarian of Auschwitz*, where a clandestine library, with exiguous and damaged eight physical books and some teachers who act as people books, is used to educate about 500 children. The case was chosen to exemplify that in the teaching of literature, it is necessary for the teacher not only designate literary works, but knowing details, and be clear about categories of analysis that can catalyze productions by students as a way of incorporating the literary object. If a teacher does not read the book it can turn into a frustrating mediation. The well-developed knowledge on the literary work, combined with the ability to approach it with enthusiasm, is valuable to encourage students, and to create an enabling environment for the enjoyment and readers' formation.

Keywords: teacher who reads; literature teaching; the librarian of Auschwitz; readers' formation

Introdução

O tema não é novo. Ele tem sido muito explorado, inclusive, fora dos círculos acadêmicos, dada a sua obviedade. Há, de fato, coerência quando se afirma que o professor de

¹ Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela UFT. Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pela UFT.
E-mail: adayltons@hotmail.com

literatura deve ser, ele próprio, um apaixonado pela literatura e ter lido as obras que pedirá aos alunos para lerem. Dito de outra forma: como poderia “escolher as obras que proporá aos alunos” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 20) e mostrar que “a grande obra tem inúmeras portas” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 22) se ele próprio não for um leitor? Ou, dito de outra forma ainda, não sendo leitor, o professor se obrigaria a selecionar as obras guiado pela opinião de terceiros, ou seguindo acriticamente a tradição canônica, aparentemente infalível, por crer na pretensa essencialidade literária do cânone (COSSON, 2009).

Em sua obra *Como falar dos livros que não lemos* (BAYARD, 2007), Pierre Bayard tece diversos argumentos para sustentar a tese de que não é necessário a um professor ler um livro para dar uma aula sobre ele. O próprio Bayard declara ensinar literatura na universidade e, no exercício de sua função, comentar livros que na maioria das vezes não chegou a abrir. Entre seus principais argumentos ele afirma que, de cada livro, o leitor deve procurar correspondências e comunicações com outros, ao invés de acumular conhecimentos pontuais sobre um único título em particular. E, para tanto, ele afirma ser desnecessário ler as obras.

Seja tal tese uma ironia ou não, cabe lembrar que, apesar da intertextualidade – inerente ao discurso humano em toda e qualquer situação comunicacional, não importando o meio pelo qual se enuncia –, uma obra literária é um objeto único, e quando se pretende tratá-lo como objeto de análise em uma aula deve-se primeiro apreendê-lo, e somente depois partir para a sua mediação. Obviamente, a intertextualidade não deve ser negligenciada.

Não são poucos os estudos que têm sido realizados com o objetivo de analisar o modo como as aulas de literatura são planejadas e mediadas. As conclusões mais gerais indicam um ensino que não tem conseguido formar leitores. Ao contrário, umas das principais queixas é que lê-se pouco na escola, não apenas literatura, mas qualquer gênero textual (CEREJA, 2005). Há autores que vão além, e dizem que os alunos chegam a adquirir aversão pela literatura (SILVA; MAGALHÃES, 2011).

Uma aversão compreensível, se se pensar no modo como a literatura tem sido mediada na escola, mesmo após o início da reforma da educação brasileira, na década de 1990. Os pesquisadores se queixam do trabalho docente que não visa à formação de leitores, mas estudar dados sobre a literatura, geralmente opiniões de críticos e com apoio na historiografia. Em outras palavras, ao invés de ler e incorporar as obras, opta-se pelo tradicional estudo de elementos externos. Quando há leituras, as tarefas costumam ser centradas em atividades para o aluno provar que leu a obra. Em outros casos, as obras são vistas ainda como suporte para o

ensino de conteúdos diversos, ou mesmo para orientação moral, escapando assim daquilo que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) chamam de “apropriação da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55).

Pode haver aí a falta de visão do professor sobre as mudanças necessárias em três aspectos fundamentais quanto ao ensino de literatura. Primeiro, os seus objetivos; segundo, os conteúdos; e, terceiro, os procedimentos metodológicos coerentes com o paradigma atual da educação. Em outras palavras, ter consciência do que se deve estudar ao se estudar literatura, de como mediar o objeto de estudo em questão junto aos alunos e para que fazê-lo.

1. Ensino de Literatura e formação do leitor literário

As obras literárias, durante todo o tempo em que têm servido aos propósitos educativos nas mais diferentes sociedades, e especialmente através da escola, têm sido consideradas valiosas ferramentas para mediar diversos tipos de conhecimentos, desde os mais abstratos aos mais práticos. Como abstratos pode-se citar o seu uso pelo Estado, que “apelava à poesia para fornecer à comunidade os padrões de que essa necessitava” (ZILBERMAN, 2008, p. 18), por exemplo, inspirar as pessoas a agir como os heróis, modelos ideais de conduta. Quanto aos mais práticos, é notório o emprego de obras literárias para desenvolver a habilidade de falar e escrever com correção e estilo, conforme o fazem os principais autores das mais diversas línguas, assim considerados por especialistas que elegeram o modo como esses autores escrevem como exemplares quanto ao bom uso da língua. Assim como a obra de Homero era modelo para os gregos, pode-se afirmar que no caso brasileiro autores como Machado de Assis e José de Alencar, dentre tantos outros, cumpriram muito bem esse papel.

Não se pode perder de vista, contudo, que, em diferentes momentos históricos, diferentes prioridades são definidas como mais ou menos importantes para cada sociedade. Os desdobramentos de tais definições, que são de ordem filosófica, impactam a educação e seus diferentes elementos, a saber: objetivos, conteúdos e metodologias, assim como a conceituação tanto de escola como de seus principais atores – o professor e o aluno.

Deste modo, se no passado recorria-se à literatura com determinados objetivos, como os já citados, no paradigma presente também há um posicionamento bem específico. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEN (Brasil, 2006), é “necessário e urgente o letramento literário” (BRASIL, 2006, p. 55). O termo letramento, assim sem

adjetivação, “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2009, p. 11).

Esse pensamento de Cosson provém da obra de Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 2006). Na obra, a autora discute o conceito instaurado neste termo, que se origina do inglês *literacy*, tão valorizado hoje no contexto educacional.

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2006, p. 17).

A conclusão sobre o sentido da palavra letramento, enfim, é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p. 18)”. Não deve, portanto, ser confundido com “alfabetizado”, pois, este termo “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever”, enquanto letramento diz respeito ao “que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2006, p. 19).

Nesta discussão cabe ainda considerar as palavras de Antonio Candido, em *O direito à literatura*. Nesse texto, o autor se refere à literatura não apenas como uma forma escrita, mas como toda e qualquer fabulação, “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” (CANDIDO, 1995, p. 242), e que

[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito -, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p. 242).

Para Rildo Cosson (2014), a literatura está presente em qualquer e em todo lugar. Sua visão não leva em conta apenas a associação entre escrita e livro. O sentido que ele utiliza é “palavra *qua* palavra, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão” (COSSON, 2014, p. 15). Segundo o autor, a literatura se apresenta agora sob a forma de muitos avatares, dentre os quais a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos, a literatura eletrônica, ou até mesmo em forma de fragmentos: em epígrafes, em falas de personagens de filmes, em propagandas, em cenas de telenovelas, em sítios de aforismos e

pensamentos na internet. Desse modo, apesar de não conhecer as fontes, as pessoas em geral estão em constante contato com a literatura, ou, como dissera Bayard (2007), com textos que nunca leram.

É nesse cenário aparentemente caótico que o professor mediador de obras literárias precisa atuar. Um cenário pleno de literatura no qual as pessoas a vivenciam mas são identificadas como não leitoras. Refletir sobre a questão pode trazer luz ao tema: se não se vive sem literatura, como bem mostraram Candido e Cosson, e se há fracasso no ensino da literatura na escola, quais medidas precisam ser adotadas para formar leitores?

As próprias OCEM parecem já ter dado a resposta ou, pelo menos, uma direção. Contudo, mais do que apenas a um método, ou a metodologias diversas, filia-se aqui à corrente segundo a qual cabe ao professor conhecer as obras literárias constantes na agenda de leituras dos alunos. O que parece tão óbvio nem sempre se evidencia na realidade das escolas. Obras lidas, como diria Pierre Bayard (2007), tendem a ser esquecidas. Vão-se os pormenores e, em muitos casos, resta ao leitor apenas uma ideia muito geral ou vaga sobre a obra lida.

Em suma, cabe ao professor ser leitor. Mais ainda, saber a obra. Cabe ao professor efetivamente ler e, se necessário for, reler a mesma obra como forma de atualizar seus conhecimentos e atentar para pormenores, assim como definir com clareza algumas categorias de análise que podem colaborar positivamente nas interpretações e produções escritas por parte dos alunos como forma de incorporação dos textos literários.

2. As pessoas-livro da escola de Auschwitz

Em uma situação de ensino de literatura, não conhecer uma obra a qual se pediu aos alunos que lessem poderá ter como desdobramento quase inevitável uma mediação frustradora e colocar em risco o trabalho de letramento. Como afirma Magda Soares (1999, p. 24), na escola “a leitura é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação”. E avaliar pressupõe conhecimento de causa sobre o objeto em questão. É com base em uma avaliação criteriosa que se pode repensar o trabalho docente, de modo a ajudar continuamente cada aluno a obter o melhor possível da escola.

O conhecimento aprofundado da obra é um relevante fator para estimular os alunos à sua leitura. Saber sobre a obra credencia o professor a solicitar a sua leitura, pois desse modo ele poderá acompanhar com eficiência a produção de sentidos por parte dos alunos. Suas intervenções e orientações, nesse caso, tendem a ser mais coerentes com o texto, evitando a

aceitação de um vale tudo interpretativo, ou até mesmo para identificar alunos que necessitem de orientações intervalares, como a observância de aspectos estéticos, esclarecimentos sobre dúvidas de natureza lexical ou sintática, ou ainda a recomendação de outras leituras que possam ajudar a interpretar de forma mais eficiente a obra principal.

A obra escolhida para exemplificar o trabalho do professor leitor junto aos alunos, no sentido de formar leitores, foi o romance *A bibliotecária de Auschwitz* (ITURBE, 2012). Nessa obra, é contada a história de uma menina tcheca de 14 anos de idade que em dezembro de 1943 foi enviada com sua mãe e com seu pai para o campo de concentração/extermínio BIIb, em Auschwitz-Birkenau. Lá ela se tornou bibliotecária de uma biblioteca clandestina localizada em um barracão escola onde estudavam cerca de 500 crianças. A biblioteca possuía 8 livros físicos e meia dúzia de pessoas-livro – pessoas que conheciam profundamente determinadas obras literárias. Seu papel era contar a história sempre que solicitado. Cabia à bibliotecária fazer e controlar uma virtual agenda de empréstimos das obras.

O enredo revela o dia a dia visto por prisioneiros dentro do campo de concentração. O medo persistente da agressão ou da execução, a escassez de alimento, a pouca proteção contra o frio extremo, a corrupção e o mercado negro, a prostituição, a desconfiança, as condições sanitárias reduzidas praticamente a zero, a doença, as péssimas condições nos barracões de dormir, as intermináveis recontagens diárias dos prisioneiros, mas também a amizade, o desejo de viver e de retomar a vida anterior à guerra, e de propiciar às crianças uma vida o mais próximo possível da normalidade enquanto a hora de seu extermínio não chegasse.

A história é inspirada na vida de Dita Polachova, uma sobrevivente. Depois de libertada, Dita casou-se com Ota Kraus, que também atuou como professor na escola do Bloco 31 do campo familiar de Auschwitz-Birkenau. Casada, ela assumiu o nome Dita Kraus. Em entrevista (JORNAL OPÇÃO, 2013), ela declara que Iturbe deu-lhe a dimensão de uma heroína. Mas ela faz questão de dizer que não tinha a coragem atribuída à personagem ficcionalizada, e, com exceção de *Uma breve história do mundo*, de H. G. Wells, também não se lembra do título dos livros dos quais foi encarregada de cuidar por Fredy Hirsch, diretor do Bloco. Ao invés de oito, ela afirma que o total era de 12 ou 14 livros na biblioteca.

Apesar de o foco principal na obra ser o modo como a menina gerenciava a biblioteca e cuidava, como uma zelosa enfermeira, dos livros de papel, chegando a colocar sua vida em risco para tanto, optou-se por discutir aqui sobre os professores daquela escola, especificamente os que se colocaram à disposição como livros. São citados quatro professores

com tal função: a senhora Magda, que narra *A maravilhosa viagem de Nils Holgersson*; a professora Marketá, conhecedora profunda de *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas; Shasehk, que contava histórias de índios e aventuras do Oeste; e Dezo Kovak, com as histórias dos patriarcas da Bíblia. A atuação de dois desses livros vivos, Magda e Marketá, será abordada de forma breve.

A descrição da senhora Magda revela uma aparência física que não permite entrever a força de linguagem que reside em sua pessoa:

[...] é uma mulher frágil, com o cabelo muito branco, e tão miúda que parece um pardal. Quando começa a contar a história, porém, se agiganta, sua voz se torna inesperadamente enérgica, e ela abre os braços, grandiosa, para descrever como esvoaçam os gansos que conduzem Nils Holgersson (ITURBE, 2014, p. 111).

Sua habilidade em contar a história, mais do que prender a atenção dos ouvintes, fazia com que tivessem a sensação de vivenciar a narrativa: “Sobre esse bando de pássaros vigorosos sobe também o abundante grupo de garotos de idades variadas que acompanham as palavras da senhora Magda com as pupilas dilatadas e que voam montados na garupa pelos céus da Suécia” (ITURBE, 2014, p. 111).

O trabalho da senhora Magda chamava a atenção por questões de ordem estética. Os seus ouvintes, mesmo já conhecendo a história e sabendo eles mesmos contar cada detalhe, faziam questão de ouvir a narração pela própria professora. Eles demonstravam gostar da história. Mas, mais ainda, do modo como era contada por ela.

Quase todos já ouviram a história antes, várias vezes inclusive, mas os que mais a conhecem são os que mais aproveitam e vão reconhecendo as distintas etapas do relato e até riem antes que as coisas aconteçam, pois também já fazem parte das aventuras. Mesmo Gabriel, o terror dos professores do Bloco 31, que costuma ser incapaz de ficar quieto por um instante, se transformou numa estátua (ITURBE, 2014, p. 112).

A beleza é um importante aspecto que atua na captura da atenção do apreciador da obra de arte. Não importa quantas vezes já se apreciou uma obra, cada nova apreciação é uma experiência gratificante. Apesar disso, é costume entre as pessoas em geral, ao contar uma história inédita, não revelar o seu final, como se isso destruísse o ânimo para ler, quando se trata de livro, ou mesmo assistir, no caso de um filme. A respeito da leitura de obras literárias e de sua mediação, com pausas intervalares para a orientação dos alunos, Rildo Cosson (2009) afirma que:

No caso da conversa sobre o andamento da narrativa, alguns professores têm manifestado o temor de “estragar” a história, com os alunos que leem mais rápido contando aos que leem mais devagar o que vai acontecer em seguida ou até mesmo o final. Eles costumam afirmar que muitos resistem a esse tipo de atividade dizendo algo como “não me conte a história porque quero descobrir por mim mesmo”. Trata-

se, porém, do que se poderia chama de falácia fabulística. Ao lermos um texto literário, obtemos muito mais que informações sobre a história narrada, é por isso que o conhecimento dessas informações não garante a leitura do texto (daí a impossibilidade intrínseca dos resumos que os cursinhos pré-vestibulares usam para substituir a leitura dos livros indicados nas universidades). A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer uma história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta (COSSON, 2009, p. 62-63).

Enfim, quando a questão é estética, não importa tanto saber o conteúdo que está adiante no fluxo de uma narrativa, mas a forma como a narração é realizada, e a relação que se estabelece entre o leitor e o texto.

O que diz Cosson encontra eco na obra de Iturbe. Quando acionada por Dita, a contadora de histórias costumava hesitar: “– Mas todos já ouviram uma dúzia de vezes! Quando virem que estou contando a mesma de novo, vão se levantar dos tamboretos e ir embora” (ITURBE, 2014, p. 112). O que nunca acontecia, pois:

[...] ninguém nunca vai. Não importa quantas vezes escutem a história, sempre gostam. E, além do mais, querem ouvi-la desde o início. Às vezes, a professora, por medo de entediá-los, tenta atalhar e tornar a história mais curta, pulando algum trecho, mas no mesmo instante começam os protestos na plateia.

– Não é assim! – dizem.

E é preciso rebobinar e contar tudo, sem pular nada. Quanto mais as crianças escutam a história, mais ela lhes pertence (ITURBE, 2014, p. 112).

Se a audição de *A maravilhosa viagem de Nils Horgersson* era desejada por questões de ordem estética, Dita teve uma experiência com *O Conde de Monte Cristo* de ordem reflexiva e, por que não dizer, filosófica, ou existencial. Experiências de leitura levavam a pequena bibliotecária a se reconstruir como ser humano, por meio do refinamento de sua percepção de mundo e de suas emoções. Para Roland Barthes (1987), o valor das obras da modernidade provém de um lugar de perda que se apodera do sujeito na parte mais profunda da fruição. Ao entrar na obra portando determinada cultura, dentro dela o leitor pode se deparar com o contraditório, fazendo com que fique situado no que Barthes nomeou de “fenda”. Cabe ao leitor, portanto, resolver seu dilema. Decidir por qual visão de mundo, de vida, de homem, enfim, de si mesmo, optará.

Quanto à senhora Marketá, não se tratava ainda de uma pessoa-livro. Ela é inicialmente referida como “responsável por um grupo de meninas de nove anos” (ITURBE, 2014, p. 246). É descrita como “uma mulher de cabelo liso, grisalho demais para seus quarenta e poucos anos, com os braços feito cabos de vassoura, que dizem que foi tutora dos

filhos de um ministro do governo antes da guerra” (ITURBE, 2014, p. 246). Falante de francês, ela pode ser entendida como uma mulher requintada, cuja cultura literária também merece destaque.

De certa feita, após ter recebido por diversas vezes da senhora Marketá a solicitação da obra *O Conde de Monte Cristo* – livro de sua minguada biblioteca que, de tão deteriorado, sequer tinha identificação, além do fato de estar escrito em francês –, a menina quis saber de que tratava aquele romance. Foi então que a professora Marketá se revelou uma verdadeira pessoa-livro, mesmo sem colaborar ainda como tal naquela escola.

Na narração, Marketá fala de fatos e de cenários. Dita, pouco a pouco, tem acesso a um mundo desconhecido. Um mundo constituído por um ambiente formado por mares, ilhas, prisões, enfim, pela França. Um mundo cujo recorte mostra o amor, o trabalho, a dedicação, mas também a inveja, a ganância e a perfídia. Neste conturbado turbilhão de acontecimentos, a menina se identifica com Edmond Dantès, “um inocente que acabou sendo preso injustamente, como aconteceu com ela e sua família” (ITURBE, 2014, p. 248).

A menina interrompe a narradora por várias vezes para fazer perguntas, assertivas, e esboça diversas reações, como quando toma conhecimento de que o herói fora traído e aprisionado: “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).

A professora prossegue sua narração, passando pela fuga de Dantès, seu retorno como o rico e sofisticado Conde de Monte Cristo, chegando à punição implacável daqueles que provocaram o seu sofrimento. Terminado o relato, Dita convida Marketá para ser parte da biblioteca como pessoa-livro. A mulher, inicialmente, rejeita, mas diante dos argumentos da menina, decide ser acrescentada à lista de livros da biblioteca:

– Sei que é um grande esforço para a senhora, mas... durante uma história, as crianças esquecem que estão nesse estábulo cheio de pulgas, deixam de sentir o cheiro de carne [humana] queimada, deixam de ter medo. Durante esses minutos, as crianças são felizes. Não podemos negar isso a elas (ITURBE, 2014, p. 250).

Sobre esse sentimento destacado por Dita, Carlos Drummond de Andrade o colocou na forma de seu poema *Fim*. Comentando o poema de Drummond, Marisa Lajolo ratifica a sensação de perda que fica para o leitor ao término da leitura de uma obra, assim como o sentimento de pertença à ficção enquanto a leitura se desenrola, um leitor preso na narrativa, mas empurrado de uma página à outra em face das expectativas geradas (LAJOLO, 2004). Quanto ao significado dessa experiência com o literário em sua vida, a partir da narração da

obra pela professora Marketá, a bibliotecária de Auschwitz, apesar da dor provocada pelos nazistas aos não arianos, conjectura não saber se:

[...] caso conseguisse escapar, se dedicaria à vingança contra todos aqueles guardas e oficiais da SS. Adoraria que eles sofressem a mesma dor que estão provocando em tantos inocentes. No entanto, sente certa melancolia ao pensar que gostava mais do Edmond Dantès alegre e confiante do princípio da história do que o homem calculista e cheio de ódio (ITURBE, 2014, p. 250).

Ela demonstra ter desenvolvido alguma sabedoria, provocada por sua relação com *O conde de Monte Cristo*. Uma sabedoria que se concretizava aos poucos, mediante o acesso a diferentes obras literárias, algumas das quais lidas solitariamente, outras, contadas pelos professores, num diálogo solidário pelo qual inquietações surgiam e ações cognitivas eram empreendidas no sentido de ver o mundo de outras e novas perspectivas.

Como a conversa se alongara demais, a professora Marketá alegou que estava muito tarde, e pediria o romance no dia seguinte. Além do mais, diz ela “preciso repassar alguns trechos” (ITURBE, 2014, p. 250). Este desfecho tem grande relevância para se compreender o papel do professor mediador de uma obra literária. Se para Pierre Bayard (2007) é desnecessário ler uma obra para dar uma aula sobre ela, a professora Marketá metaforiza uma voz que diz o contrário. Não basta ter lido, nem ser profundo conhecedor de uma obra. É preciso repassar trechos, reler, revisitá-la, melhorar, enfim, o conhecimento sobre o objeto a ser mediado, ainda que já tenha sido estudado muitas vezes. Este é um compromisso do qual os professores não deveriam se eximir, e a decisão de reler é fruto, como já dito, de avaliação criteriosa, de ter a consciência de que é preciso melhorar qualitativamente como docente.

Tanto a mediação literária da Senhora Magda quanto a da professora Marketá, mais do que provocar mero interesse dos ouvintes, transportava cada um deles para dentro de um ambiente virtual formado por um tecido de palavras. O entusiasmo com que se narrava, a riqueza de detalhes apresentada, e a mediação realizada por essas professoras tinham como resposta o movimento voluntário dos ouvintes, que desejavam não apenas ouvir, mas ser parte daquele mundo, ou ainda reconstruir o próprio mundo à luz da literatura.

3. Considerações finais

Nessas últimas considerações, que se desdobram no final em uma breve conclusão, mais dois episódios com professores daquela escola serão abordados, tendo em vista o papel do professor e suas relações com os livros: senhor Morgenstern e Ota Keller.

O senhor Morgenstern já era idoso. Arquiteto antes da guerra, tratava-se de um homem de grande sabedoria, bondade e muito polido. Era visto por muitos dos prisioneiros e até pelos guardas nazistas como louco, devido a certas atitudes, como seu “jeito atropelado”, ou sua iniciativa para “falar sem preâmbulos sobre qualquer coisa” (ITURBE, 2014, p. 75), como quando perguntou “já pensou na importância da distância entre as sobancelhas e os olhos?” (ITURBE, 2014, p. 76). Outro hábito muito comum do professor era sentar-se sozinho e ficar fazendo passarinhos de papel.

Morgenstern não era pessoa-livro. A discussão sobre sua atuação como professor tem relação com o modo como usava os livros que solicitava a Dita. Ele conta à menina que não chega nem a abrir os livros, pois se entretém falando de outros assuntos. Diante da reprovação de Dita, preocupada com o melhor aproveitamento possível do acervo, ele argumenta, dando uma explicação bastante singular manter um livro no colo enquanto fala:

- Assim, as crianças me dão mais importância. Nas palavras de um velho caduco não prestariam atenção alguma, mas, se são as palavras de um livro... Aí já é outra coisa. Os livros guardam em suas páginas a sabedoria de quem os escreveu. Os livros nunca perdem a memória (ITURBE, 2014, p. 77).

Vê-se que esse caso apresenta o contrário daquilo que se defende no presente artigo. O professor não lê o livro. Apenas o utiliza como um instrumento legitimador do estatuto do seu portador naquele lugar e naquele momento. Um livro nas mãos de um professor, segundo aquele velho e sábio homem, servia como um validador do discurso docente. Ao mesmo tempo, pode se constituir em um exemplo aos alunos, de que os livros são importantes, e de que é preciso estar em contato com eles.

Quanto a Ota Keller, era um professor com pouco mais de 20 anos de idade, mas se mostrava uma pessoa com muitas leituras e bastante senso crítico. Em uma cena na qual Dita está organizando os poucos livros de sua biblioteca, Ota Keller lhe pede, de forma irônica, que não deixe o livro de Freud junto com o de H. G. Wells.

- Se H. G. Wells se desse conta de que é vizinho de Sigmund Freud, ficaria aborrecido com você.

Dita arregala os olhos e enrubesce um pouco.

- Não entendi...

- Não tem importância. Só me choca ver um racionalista socialista como Wells junto de um vendedor de fantasias como Freud (ITURBE, 2014, p. 110).

Esse início de conversa catalisa completamente a atenção da menina. Curiosa, devido à fenda produzida discursivamente por Keller, ela inicia a fazer perguntas. O jovem mostra-se um leitor inveterado e conhecedor daqueles autores:

- Freud é um escritor de contos fantásticos?
- De maneira alguma. Freud foi um psiquiatra austríaco, da Morávia, judeu. Alguém que olhava o que havia dentro da cabeça das pessoas.
- E o que ele viu?
- Segundo ele, várias coisas. Explica em seus livros que o cérebro é uma despensa onde as lembranças apodrecem e fazem os outros enlouquecerem. Criou uma maneira de curar as doenças mentais: [...].
- O que aconteceu com ele?
- Se tornou célebre [...] (ITURBE, 2014, p. 110).

Mais algumas perguntas e ela se deu por satisfeita a respeito de Freud. Passou a Wells:

- E quem foi H. G. Wells?
- Um livre-pensador, um socialista. Mas, sobretudo, um grande escritor. Você já ouviu falar do homem invisível?
- Já.
- Foi ele quem escreveu esse romance. E também A guerra dos mundos [...] A ilha do doutor Moreau [...] Mas acho que o melhor de todos é a máquina do tempo [...] Já imaginou? [...] voltar ao ano de 1924 e impedir que Adolf Hitler saísse da prisão?
- Mas tudo isso sobre a máquina é inventado, não é?
- Infelizmente, sim. Os romances acrescentam à vida o que falta.
- Bem, se achar melhor, posso por o sr. Freud e o sr. Wells cada um em uma ponta.
- Não, deixe-os assim. Talvez um aprenda alguma coisa com o outro (ITURBE, 2014, p. 111).

A bibliotecária se impressiona com o conhecimento literário do professor, chegando a formar sobre ele o juízo de que é uma “biblioteca ambulante” (ITURBE, 2014, p. 111). Tais impressões são tão fortes que, “contagiada pela curiosidade do professor Ota Keller, ela tem passado as tardes encolhida em seu canto lendo H. G. Wells” (ITURBE, 2014, p. 117).

Conclui-se, sutilmente, que *A bibliotecária de Auschwitz* sugere que os professores deveriam ter esse espírito de paixão pelas obras e pela leitura. Deveriam conhecer os textos, saber citar partes, versos, estrofes, com emoção, ser performáticos. A performance pode ser um fator de motivação para a leitura por parte dos alunos, e pela sua adesão ao trabalho com o literário. O livro na mão é um fator de valorização do professor e do próprio livro. A releitura, gesto geralmente realizado pelo prazer estético, acaba por produzir uma melhor apropriação da obra, conhecimento mais profundo e, como consequência, possibilita melhores mediações.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos*. Trad. Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho de literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

Jornal Opção. *Dita Kraus, a bibliotecária de Auschwitz, fala com exclusividade ao Jornal Opção*. Entrevista. Edição 2003 de 24 a 30 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/entrevista/dita-kraus-a-bibliotecaria-de-auschwitz-fala-com-exclusividade-ao-jornal-opcao>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

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, p. 12-23.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITINI, Sandra et al (orgs.). *Encontro Regional da Abralic*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008, p. 13-22.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (orgs.). *Ensino de Língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.