


EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM TEMPOS DE SILÊNCIO: O GESTO DE RESISTÊNCIA EM “O APRENDIZADO DE MARIAZINHA”, DE B. KUCINSKI

LITERARY EDUCATION IN TIMES OF SILENCE: THE GESTURE OF RESISTANCE IN "O APRENDIZADO DE MARIAZINHA" BY B. KUCINSKI

EDUCACIÓN LITERARIA EN TIEMPOS DE SILENCIO: EL GESTO DE RESISTENCIA EN "O APRENDIZADO DE MARIAZINHA", DE B. KUCINSKI

 <https://doi.org/10.56238/arev8n5-018>

Data de submissão: 07/04/2026

Data de publicação: 07/05/2026

Lilia da Silva Lins

Mestre em Letras – Proletras

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

E-mail: liliadasilvalins@gmail.com

Lattes: 3972341174956021

Orcid: 0009-0001-1602-3691

Nelson Martinelli Filho

Doutor em Letras

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: nelson.martinelli@ifes.edu.br

Lattes: 9186790476855298

Orcid: 0000-0002-6956-5400

RESUMO

Este artigo analisa o ensino do conto O aprendizado de Mariazinha, de Bernardo Kucinski, como gesto de resistência pedagógica ao negacionismo histórico e ao apagamento da memória coletiva em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública do Espírito Santo. A partir de uma concepção de educação literária comprometida com a formação crítica e omnilateral dos sujeitos, a proposta busca superar a dicotomia forma-conteúdo, mobilizando a dimensão estética da narrativa testemunhal como instrumento de consciência histórica. Os resultados indicam que a mediação pedagógica intencional do texto literário pode provocar deslocamentos éticos e cognitivos nos estudantes, posicionando a escola pública como espaço legítimo de resistência ao esquecimento.

Palavras-chave: Literatura de Testemunho. Educação Literária. Memória Coletiva. Bernardo Kucinski. Resistência Pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching of the short story “O aprendizado de Mariazinha”, by Bernardo Kucinski, as a gesture of pedagogical resistance to historical denialism and the erasure of collective memory in a high school class at a public school in Espírito Santo, Brazil. Drawing on a conception of literary education committed to the critical and omnilateral formation of subjects, the proposal seeks to overcome the form-content dichotomy by mobilizing the aesthetic dimension of testimonial narrative as an instrument of historical consciousness. The results indicate that intentional pedagogical mediation of the literary text can provoke ethical and cognitive shifts in students, positioning the public school as a legitimate space of resistance against forgetting.

Keywords: Testimony Literature. Literary Education. Collective Memory. Bernardo Kucinski. Pedagogical Resistance.

RESUMEN

Este artículo analiza la enseñanza del cuento *O aprendizado de Mariazinha*, de Bernardo Kucinski, como gesto de resistencia pedagógica al negacionismo histórico y al borramiento de la memoria colectiva en un grupo de Enseñanza Media de una escuela pública del estado de Espírito Santo, Brasil. A partir de una concepción de educación literaria comprometida con la formación crítica y omnilateral de los sujetos, la propuesta busca superar la dicotomía forma-contenido, movilizand o la dimensión estética de la narrativa testimonial como instrumento de conciencia histórica. Los resultados indican que la mediación pedagógica intencional del texto literario puede provocar desplazamientos éticos y cognitivos en los estudiantes, posicionando a la escuela pública como espacio legítimo de resistencia al olvido.

Palabras clave: Literatura de Testimonio. Educación Literaria. Memoria Colectiva. Bernardo Kucinski. Resistencia Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENTRE PALAVRAS E SILÊNCIOS: O ENSINO DE LITERATURA COMO RESISTÊNCIA

Discutir literatura na escola é, sobretudo, disputar sentidos sobre o mundo. Quando se trata de uma literatura que se constitui como testemunho, esse litígio adquire contornos ainda mais prementes, especialmente em tempos de negacionismo histórico e autoritarismos recrudescentes. Diante disso, este artigo apresenta uma reflexão sobre uma prática de ensino-aprendizagem mediada pelo conto “O aprendizado de Mariazinha”, de Bernardo Kucinski (2021), realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Espírito Santo, no âmbito de dissertação de mestrado da qual este trabalho é resultado. A experiência ocorreu em 2024, com uma turma de segunda série composta por trinta estudantes. A oficina integrou um ciclo mais amplo de leitura de contos kucinskianos, constituindo-se como espaço privilegiado de observação das respostas éticas, afetivas e cognitivas dos estudantes à literatura de testemunho.

Ao eleger a literatura de testemunho como objeto de investigação e mediação, a proposta se ancorou em uma concepção de ensino de literatura atravessada por dimensões éticas e estéticas, compreendendo o texto literário como dispositivo educativo que mobiliza a memória coletiva e resiste simbolicamente à barbárie. Tais pressupostos encontram respaldo teórico na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), no conceito de educação literária de Dalvi (2018) e na noção de experiência estética proposta por Bondía (2002), articulando a necessidade de uma educação comprometida com a formação integral e crítica do sujeito.

A partir dessas premissas, este artigo tem como objetivo geral analisar o ensino do conto “O aprendizado de Mariazinha”, de B. Kucinski, como gesto de resistência pedagógica e mobilização da memória coletiva. De forma específica, busca-se: (a) examinar as dimensões estéticas e testemunhais da narrativa kucinskiana; (b) discutir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da educação literária para a mediação do texto literário em sala de aula; e (c) identificar os deslocamentos éticos e cognitivos promovidos pela experiência de leitura mediada junto aos estudantes.

Articulando três eixos indissociáveis – literatura, memória e ensino –, este texto estrutura-se em quatro seções. A primeira apresenta os principais fundamentos da literatura de testemunho e sua relação com o ensino. A segunda analisa o conto “O aprendizado de Mariazinha” enquanto discurso testemunhal, ressaltando sua construção simbólica e seu papel na preservação da memória sobre a ditadura militar brasileira. A terceira discute a concepção de ensino de literatura, experiência estética e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, recuperando trechos do trabalho desenvolvido com alunos da rede pública, para demonstrar como a mediação pedagógica intencional pode constituir um gesto de resistência ao apagamento da memória e operar deslocamentos éticos e cognitivos. Por fim,

as considerações finais retomam a relevância do entrelaçamento entre literatura, ensino e sociedade, destacando as contribuições da literatura de Kucinski para a formação omnilateral dos sujeitos e o papel da escola como lugar de resistência ao esquecimento histórico.

2 LITERATURA DE TESTEMUNHO E O DIREITO À MEMÓRIA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

O período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) constitui um eixo temático relevante na ficção brasileira contemporânea. Mesmo quatro décadas após a redemocratização, observa-se uma produção significativa de obras – literárias, teatrais, cinematográficas e performáticas – que revisitam o regime autoritário. Esse fenômeno não é exclusivo do Brasil, mas também se manifesta em outros países do Cone Sul, que igualmente vivenciaram ditaduras em períodos próximos.

No caso brasileiro, a literatura assume um papel crucial como resistência ao apagamento histórico, funcionando como arquivo das violências do período. No entanto, parte dos estudantes – e até mesmo de suas famílias – demonstra compreensão limitada sobre a real dimensão dos chamados “anos de chumbo”. Essa lacuna se reflete na atual conjuntura política, em que setores da sociedade manifestam certa nostalgia pelo autoritarismo, ignorando os riscos que isso representa para a frágil democracia brasileira.

A crítica à instrumentalização da literatura é legítima e necessária, mas exige distinções cuidadosas: de um lado, há o risco de se reduzir o texto literário a um mero instrumento para fins externos; de outro, tampouco se pode desconsiderar que a literatura cumpre um papel social e formativo. O desafio consiste em garantir que a literatura chegue às salas de aula preservando sua autonomia estética, sem renunciar ao seu potencial de intervir criticamente no mundo.

Torna-se assim imprescindível efetivar experiências de aprendizagem que, ao invés de domesticarem os sentidos, convoquem o leitor a posicionar-se criticamente diante deles. O trabalho pedagógico intencional e sistematizado pode mobilizar o educando à apropriação ativa do texto literário, superando abordagens reducionistas – seja o formalismo estéril, seja o utilitarismo político.

A perspectiva aqui apresentada busca superar a dicotomia entre forma e conteúdo: ao relacionar as estratégias narrativas de Kucinski com o contexto da ditadura brasileira, pretende-se demonstrar que a estética não é ornamento, mas forma de conhecimento (Dalvi, 2018). Tal abordagem posiciona a literatura como campo de disputa de sentidos, como gesto ético de escuta, de abertura à alteridade e de formação estética.

É nesse equilíbrio – entre autonomia estética e potencial crítico – que a literatura de testemunho se revela recurso incontornável, atuando tanto como registro da barbárie quanto como antídoto para o

esquecimento. Em um momento marcado por ameaças ao Estado democrático, discutir a ditadura por meio da literatura torna-se tarefa inadiável para a escola – em especial para os professores de Humanidades, particularmente os de Literatura –, aos quais cabe promover ativamente a empatia por meio do conhecimento histórico e estético.

Ao articular passado e presente, fato e ficção, a literatura possibilita, nas palavras de Lima (2012), estimular o escolar para a vivência de uma estética da sensibilidade. O autor ainda ressalta que “a literatura é uma vasta metáfora da qual se vale o ser humano para interrogar, recriar, revelar, interpretar, compreender e narrar a sua história que é a história da humanidade” (p. 38). Assim, o contato com obras que estabelecem diálogo crítico entre memória e sociedade – sem reduzi-las a meros reflexos uma da outra – é essencial para uma educação literária comprometida com a formação (est)ética do educando. Essa abordagem não exclui a fruição artística, embora se distancie de um hedonismo alienado, opondo-se à banalização do testemunho histórico.

Em síntese, a expressão literatura de testemunho “remete sempre a uma relação entre literatura e violência” (Marco, 2004, p. 45). Nessa perspectiva, o testemunho, enquanto categoria literária, surge das ruínas, articulando conceitos como trauma, exílio, memória e arquivo. O discurso testemunhal não reproduz os eventos tal como ocorreram – tarefa evidentemente impossível –, mas revela a ferida aberta, o inacabado, aquilo que persiste após o horror. A dimensão ficcional e artística permite, assim, recriar – por meio da imaginação e da liberdade composicional – experiências capazes de evocar afetos, convocando o leitor à empatia, à escuta atenta do outro e à reconfiguração do olhar frente ao sofrimento alheio.

É precisamente dessa matéria fragmentária que o escritor de literatura de testemunho trabalha com os últimos vestígios de uma história apagada, cabendo ao discurso literário reunir e reordenar esses fragmentos do passado. Essa sobreposição narrativa forma um palimpsesto a ser decifrado – um espaço de ressignificação onde diferentes temporalidades se entrelaçam. Como destaca Gagnebin (2006, p. 103), essa elaboração estética do passado deve oferecer “instrumentos de análise para melhor esclarecer o presente”, configurando-se, assim, como um ato político e uma ferramenta crítica.

Para narrar o vivido, o caráter testemunhal torna-se essencial: só nessa dimensão é possível destacar, das entrelinhas da história, os interditos silenciados e expor as contradições e as ironias cruéis do autoritarismo. Constituindo-se como uma poética da escuta, a literatura de testemunho convoca o leitor a um lugar de responsabilidade ética – aquilo que Gagnebin (2006) define como a tarefa de reatualizar, pela linguagem, o que o silêncio e a censura tentaram apagar, resistindo, assim, à repetição da barbárie por meio da rememoração crítica do acontecido.

A potência do dispositivo literário está em sua dupla capacidade: a de funcionar como arquivo das memórias silenciadas – suplemento vivo aos documentos oficiais que, mesmo quando abertos à população para consulta, permanecem áridos e de difícil apropriação – e a de suscitar o encontro com a alteridade, pois “só a literatura é capaz de suscitar a figuração do Outro [...] porque a identidade só se perfaz no encontro com a alteridade” (Figueiredo, 2017, p. 45). Nesse duplo movimento – entre o arquivo e o outro, entre o passado e o presente –, a literatura de testemunho afirma-se como prática simultaneamente histórica e ética.

A necessidade de narrar o indizível – à maneira da escrita historiográfica, como vestígio/rastro marcado pelo binômio memória/esquecimento, e na tensão entre presença e ausência – expõe uma fragilidade constitutiva do testemunho, pois o discurso testemunhal “encara o impasse de revelar a falta constituinte da própria linguagem ao não dar conta de exprimir o excesso da experiência-limite” (Martinelli Filho, 2022, p. 53).

A literatura testemunhal emerge como prática artística comprometida, vinculando-se à responsabilidade histórica, à defesa de direitos humanos e ao enfrentamento de autoritarismos. Rompendo com a noção de “arte pela arte”, ela estabelece, nas palavras de Ginzburg (2008), um diálogo essencial com a realidade extraliterária:

Teoricamente, nesse sentido, é importante examinar o caráter específico da configuração discursiva do testemunho. Estabelecendo dificuldades para abordagens e procedimentos convencionais da Teoria Literária, não estamos em um campo de entendimento da arte como representação, no sentido atribuído à mimese aristotélica. (2008, p. 21)

Essa reorientação da criação artística, centrada na escuta dos silenciados, demanda reflexão crítica por parte de educadores e estudantes. Tal necessidade é particularmente aguda no Brasil, onde, segundo ainda Ginzburg, falta um trabalho historiográfico “suficiente em proporção às necessidades de consciência reflexiva, em que o próprio discurso histórico merece atenção cuidadosa” (Ginzburg, 2008, p. 23).

Sob esse prisma, a literatura não deve ser tratada como domínio isolado da vida cotidiana, nem reduzida a mero reflexo histórico. Como destaca Ferraz (2015), é crucial aprimorar o trabalho com o testemunho nas aulas de literatura, valorizando a abertura reflexiva que ele provoca entre ficção e realidade, formação ética e prazer estético. O autor, no entanto, identifica dois riscos centrais: o de enfatizar excessivamente o caráter documental da narrativa, negligenciando sua dimensão ficcional; e o de abordá-la a partir de uma perspectiva falocêntrica e violenta, na qual – numa sociedade que banaliza a violência – “a boa disposição inicial dos alunos para a literatura de testemunho pode ocultar um prazer pela espetacularização da dor” (Ferraz, 2015, p. 132). Evitar essa armadilha exige mediação

pedagógica meticulosa: sem ela, o sofrimento histórico corre o risco de converter-se em objeto de consumo estetizado, gerando compaixão passiva em vez de posicionamento ético; tarefa que, por sua própria natureza, só pode realizar-se no espaço intencional da escola.

O processo educativo deve destacar como cada autor reconstrói artisticamente a experiência-limite, convertendo-a num desafio ético para o leitor. Nessa perspectiva, Gagnebin (2006, p.57) defende que o leitor ideal seria

[...] aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a esboçar uma outra história, a inventar o presente.

O espaço escolar pode, e deve, se tornar arena para este diálogo entre historiografia e memórias silenciadas. A literatura brasileira sobre a ditadura militar, com sua polifonia de vozes e perspectivas, oferece material privilegiado para uma reconfiguração crítica com o passado.

Trabalhar com essa literatura, sobretudo na educação básica, é, portanto, um ato político. É recusar o apagamento histórico que ainda ronda os corredores da escola pública brasileira, muitas vezes pressionada por discursos revisionistas ou por uma cultura da superficialidade. É também resgatar o texto literário como campo de construção de sentidos complexos e plurissignificativos, que demandam do educando mais do que a decodificação; exigem presença, escuta, sensibilidade e compromisso com a existência. É essa compreensão que fundamenta a escolha de “O aprendizado de Mariazinha” como objeto de mediação – conto que será analisado na seção seguinte em suas dimensões estéticas, simbólicas e testemunhais.

3 “O APRENDIZADO DE MARIAZINHA”: INFÂNCIA, LINGUAGEM E RESISTÊNCIA NA NARRATIVA DE KUCINSKI

O conto apresenta, com precisão estética e densidade emocional, o processo de conscientização de uma menina diante das crueldades do mundo. A protagonista, inicialmente imersa em sonhos infantis, transforma-se em uma jovem que desperta para as injustiças sociais. A narrativa adquire contornos metafóricos ao remeter à repressão política e à violência institucional, convertendo-se em uma representação contundente do choque entre a inocência infantil e a brutalidade do universo adulto.

O enredo centra-se em Mariazinha, uma menina de nove anos que nutre a fantasia de ser resgatada por um príncipe, como forma de escapar da opressão imposta por sua madrasta. Um dia, ao presenciar a chegada de um jovem conduzido a um silo transformado em cárcere, ela sente compaixão

e passa a ajudá-lo em segredo, oferecendo-lhe alimentos e um cobertor. Ao descobrir que o rapaz é rotulado como “subversivo”, antecipa a tragédia e elabora um plano de fuga. No entanto, antes que possa colocá-lo em prática, aquele é morto pelas autoridades em um suposto suicídio.

A dimensão estética do conto revela-se já no título: “O aprendizado de Mariazinha” indica a centralidade de um processo formativo que não ocorre pela via institucionalizada da escola, mas através da vivência concreta das contradições do mundo adulto. Esse percurso de formação se dá tanto no plano da linguagem quanto na apreensão da existência, evidenciando como o autoritarismo opera não apenas por meio de proibições explícitas, mas também por mecanismos de silenciamento que atingem corpos, discursos, memórias e a própria noção de verdade.

A temporalidade narrativa é construída a partir da repetição dos ciclos diários – manhã, tarde e noite –, recurso que intensifica a urgência da situação do prisioneiro e aumenta a tensão dramática. Em paralelo, os sonhos recorrentes de Mariazinha introduzem uma dimensão simbólica que revela como sua vivência está atravessada por desejos, medos e expectativas.

O espaço da narrativa estrutura-se em dois núcleos simbólicos: a casa, que representa a ordem repressiva e a submissão à autoridade – encarnada na figura da madrasta – e o silo, espaço fronteiro entre prisão e abrigo, onde se desenrola a jornada de resistência da menina. A história adota uma perspectiva intimista, acompanhando de perto os pensamentos, emoções e percepções da protagonista. Essa focalização permite ao leitor vivenciar os acontecimentos a partir do olhar infantil de Mariazinha, mesmo inserido em um ambiente de violência e censura. Tal escolha aproxima o conto da estrutura do *bildungsroman* – gênero que, conforme Bakhtin (1992), se caracteriza por narrar o processo de formação e desenvolvimento da personagem em sua interação com o mundo social e histórico –, ao evidenciar não apenas as ações da personagem, mas, sobretudo, sua trajetória de aprendizado diante da repressão política.

A estrutura narrativa do conto obedece à configuração clássica – introdução do conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho –, porém rompe com expectativas convencionais, sobretudo ao negar uma resolução redentora. Em vez de oferecer uma saída, o enredo enfatiza o processo de formação dolorosa da protagonista, cujo amadurecimento se dá a partir da exposição à violência de um sistema opressor que elimina aqueles que ousam resistir. A dinâmica entre Mariazinha e sua madrasta mobiliza arquétipos tradicionais dos contos de fadas, particularmente no que diz respeito à relação assimétrica entre figuras femininas. Esse vínculo evidencia uma lógica de abuso e subjugação que reflete as formas pelas quais mulheres, sobretudo as mais jovens, são submetidas a regimes de autoridade e controle. A figura masculina do prisioneiro, por sua vez, torna-se uma projeção do anseio de liberdade da menina. As violências que atingem tanto Roberto quanto a menina não são isoladas

nem fortuitas; elas operam dentro de uma engrenagem de poder estruturado, na qual a madrasta oscila entre a frieza passiva e a cumplicidade ativa com a ordem instituída, ao passo que o pai, embora emocionalmente tocado, se conforma ao papel de agente silencioso da repressão.

Essa arquitetura simbólica é sustentada por uma escolha narrativa precisa: o narrador constrói a narrativa a partir de um duplo registro – de um lado, acompanha a visão inocente da criança; de outro, revela a violência do contexto que ela ainda não é capaz de compreender integralmente. Essa dissociação entre o que a personagem percebe e o que realmente acontece gera uma ironia trágica. O leitor, mais consciente da gravidade dos acontecimentos, antecipa os riscos antes que Mariazinha possa reconhecê-los. Um exemplo claro ocorre quando ela pergunta ao pai o significado da palavra “subversivo”: a resposta evasiva comunica mais ao leitor do que à própria menina. Esse descompasso entre saberes reforça a dramaticidade da narrativa e torna ainda mais comovente o percurso das personagens.

A atuação do narrador vai além da simples exposição dos eventos, assumindo uma função próxima à de um narrador-testemunha. Isso se evidencia pelo fato de que a história de Roberto não é contada por ele próprio, mas filtrada pela vivência de Mariazinha. A menina, ao testemunhar sua prisão e presumir a sua morte, converte-se em portadora de um testemunho que não compreende plenamente. Cabe ao narrador, portanto, reorganizar esse material fragmentado e confuso, conferindo-lhe sentido e legibilidade.

Ao narrar os fatos pela ótica de Mariazinha, o texto viabiliza a permanência de uma verdade alternativa – aquela que reconhece o assassinato de Roberto –, mesmo diante do silenciamento oficial. Ainda que o narrador não acuse diretamente os agentes do Estado, estrutura os acontecimentos de modo que o leitor possa identificar as fissuras entre a versão institucional e a realidade subjacente. Assim, a narrativa literária se afirma como um espaço de resistência simbólica, ao reivindicar a memória das vítimas e confrontar os discursos hegemônicos que buscam apagá-la.

A percepção infantil de Mariazinha sobre figuras de autoridade – como o delegado e os soldados – inicialmente associa esses personagens à ideia de justiça e proteção. Contudo, essa visão vai se desconstruindo à medida que ela presencia a brutalidade de suas ações. O olhar ingênuo dá lugar a uma consciência crítica: a menina deixa de ver tais autoridades como defensores da ordem e passa a reconhecê-los como perpetradores de sofrimento. Ainda que tente intervir – oferecendo ajuda, formulando planos de fuga –, ela acaba confrontando o limite de suas possibilidades frente a um poder implacável. Sua experiência revela a impotência da ação individual diante da estrutura autoritária que rege o contexto.

A escolha de uma criança como personagem central, em vez de um militante ou de um sobrevivente adulto, configura-se como um gesto ético e estético fundamental para a história. Mariazinha não tem vocabulário para descrever o que sente, tampouco para compreender os mecanismos de repressão a que está sujeita; entretanto, reside exatamente aí a potência da narrativa: sua condição de vulnerabilidade amplifica o efeito de denúncia da narrativa. A infância, representada aqui em sua dimensão mais desamparada, vê-se tragada por uma lógica adulta de brutalidade, convertendo-se em testemunha muda de uma história que a excede.

Se a construção estética e simbólica do conto organiza o espaço do horror, é pela linguagem que a protagonista – e o leitor – o atravessa. Ao longo do conto, a linguagem desempenha um papel central na transição da personagem, ora como ferramenta de dominação, ora como instrumento de emancipação. Seu vocabulário se amplia não por instrução formal, mas a partir de vivências concretas e observações do mundo ao seu redor. O termo “pressentimento”, por exemplo, é apreendido em um contexto de tensão emocional; ao indagar o pai sobre seu significado, entende que se refere à antecipação de algo ruim, descoberta que pressagia o desfecho trágico e revela sua crescente capacidade de intuir acerca da violência iminente.

De modo semelhante, a palavra “subversivo” aparece em um contexto de repressão estatal. Ao consultá-la no dicionário, Mariazinha compreende que se refere àqueles que desafiam a ordem estabelecida. A partir dessa constatação, ela estabelece uma conexão entre a figura do prisioneiro e sua própria vivência de opressão, percebendo-se, também, em posição de confronto. A linguagem, nesse movimento, não apenas reflete a realidade, mas a reconfigura: tornando-se marca decisiva na ruptura entre a infância idealizada e a violência histórica concreta.

A repressão na linguagem ultrapassa a interdição direta da fala, expressando-se também por meio da manipulação ou supressão das narrativas. Exemplo emblemático disso é o modo como se constrói a versão oficial da morte de Roberto. Quando Mariazinha questiona o paradeiro do prisioneiro, um soldado responde que aquele se enforcara numa corda, embora ela saiba tratar-se de versão pouco provável. À resposta evasiva segue-se a tentativa de silenciá-la: “Cala a boca, menina, não se meta em assunto de gente grande”. A negativa da personagem – “Não calo a boca coisa nenhuma! Vocês mataram o príncipe!” (Kucinski, 2021, p. 46) – representa uma ruptura com a lógica da obediência e um gesto de resistência discursiva diante da imposição da mentira oficial.

Essa fala adquire um caráter emblemático ao fundir a experiência subjetiva da menina com a linguagem dos contos de fadas, que ainda habitam sua memória – “lembrando os contos de fadas que lia quando acreditava em fadas” (Kucinski, 2021, p. 41). Nessa perspectiva, a atitude de Mariazinha pode ser interpretada como uma alegoria da literatura de testemunho, cujo objetivo é justamente

resistir às narrativas impostas pelos detentores do poder. O conto propõe, assim, uma reflexão sobre a importância da memória social que sobrevive e se transmite por meio de testemunhos individuais e, por extensão, pela própria literatura como instrumento de preservação de uma realidade histórica.

A manipulação da linguagem constitui uma prática recorrente em regimes autoritários, que se valem da criação de categorias e eufemismos como instrumentos para disfarçar seus crimes e moldar percepções sociais. Sob essa lógica, a repressão é legitimada e a resistência, paradoxalmente, reduzida à condição de transgressão. No entanto, Mariazinha rompe com essa lógica hegemônica ao ressignificar o termo “subversivo”. Para ela, se ser subversivo é lutar contra a injustiça, então Roberto não é inimigo do Estado, mas um herói digno de compaixão e lealdade:

- Você foi feito prisioneiro por que é do mal?
- Não, Mariazinha, não sou do mal, não fiz nenhuma maldade.
- [...]
- Se é do bem e foi preso é porque foi enganado por um rei malvado que usurpou o trono... eu vou cuidar de você. (Kucinski, 2021, p. 42)

Esse processo de ressignificação evidencia que a linguagem pode operar tanto como aparato de dominação quanto como instrumento de resistência. A protagonista, ao buscar o significado das palavras e rejeitar as explicações impostas pelos agentes do poder, não apenas aprende, mas atua como uma testemunha da história em sua dimensão subjetiva. Seu processo formativo está, portanto, profundamente imbricado com o modo como ela manipula e compreende a linguagem, transformando-a em ferramenta crítica.

Um dos momentos mais simbólicos do uso efetivo da linguagem na história ocorre quando a menina encontra a última mensagem deixada pelo prisioneiro: “eles vão me matar eu me chamo Ro...” (Kucinski, 2021, p.46). Aqui, a ausência de pontuação, a pressa da caligrafia e a interrupção do nome são marcas de um testemunho produzido em situação-limite. O nome incompleto representa o apagamento sistemático daqueles que foram vítimas da repressão, ao mesmo tempo em que a própria estrutura fragmentada da frase revela a tensão entre o desejo de comunicar e a impossibilidade de fazê-lo plenamente. Essa interrupção textual condensa a aporia da linguagem diante do choque: ainda que incompleto, o testemunho ressoa como enunciado de resistência e denúncia. É precisamente nessa fratura da linguagem que o conto atinge sua dimensão mais radical – o fragmento não resolvido convoca o leitor a ocupar o lugar do que falta, tornando-se ele próprio parte do ato testemunhal.

Longe de oferecer um desfecho conciliador, a narrativa expõe a impotência dos inocentes frente à maquinaria repressiva, a manipulação deliberada da verdade e o silenciamento institucional das vozes dissidentes. Mariazinha aprende que a justiça, ao contrário do que os contos de fadas lhe

ensinaram, não está ao lado dos oprimidos, mas sim de quem detém o monopólio da força e da narrativa. A morte de Roberto, oficialmente classificada como suicídio, revela a face mais perversa da repressão: a fabricação de versões que anulam a experiência real das vítimas, transformando a dor em mentira e o assassinato em farsa legitimada.

Ao invés de descrever o ato de tortura, Kucinski faz emergir o horror por meio do detalhe. O que está em cena não é o espetáculo da dor, mas o vestígio da destruição. Tal escolha narrativa aproxima o texto daquilo que Gagnebin (2006) chama de “estética da interrupção”: uma estética que, ao invés de oferecer narrativas lineares e conclusivas, fere, desloca, interrompe, obrigando o leitor a ocupar o lugar do que falta. A narrativa opera como testemunho indireto, inscrevendo no espaço da ficção aquilo que foi arrancado do espaço público pela censura e pela violência institucional. Nesse gesto, Kucinski transforma o conto num campo de disputa simbólica: ao recordar o apagamento, desfaz-o parcialmente, reabrindo o passado para ser revisto, discutido e, sobretudo, ensinado.

O conto condensa, em poucas páginas, a violência de uma política de Estado fundada na desumanização dos seus dissidentes. Parte de um contexto histórico reconhecível – a prática sistemática de prisões, torturas e desaparecimentos durante a ditadura militar – mas o reconstrói a partir do olhar ingênuo, ainda que inquieto, de uma criança. Mariazinha, ao mesmo tempo personagem e testemunha, não compreende completamente o que a cerca, mas é atravessada, em sua subjetividade e em seu corpo, pela violência institucionalizada. Seu aprendizado é, assim, marcado não pela fantasia, mas pelo trauma e pela ruptura precoce com o mundo da inocência.

Essa leitura crítica do conto revela por que “O aprendizado de Mariazinha” não se esgota como objeto de análise literária: a personagem-testemunha que não compreende plenamente o que narra, a linguagem que oscila entre dominação e emancipação, a ironia trágica que separa o que Mariazinha percebe do que o leitor antecipa. A literatura, nesse sentido, não é apenas reflexo da história, mas instrumento para sua reconfiguração crítica; e são precisamente esses elementos que constituem a potência estética da narrativa e colocam exigências específicas à mediação pedagógica. Um texto que opera pelo fragmento, pelo silêncio e pela perspectiva infantil diante do horror não se ensina pela decodificação nem se esgota na informação histórica: exige que o leitor seja convocado a ocupar o lugar do que falta, a habitar o desconforto, a elaborar o que a narrativa deliberadamente deixa em aberto. É precisamente essa demanda que justifica pensar o papel da experiência estética na constituição dos sujeitos, o que será explorado na seção seguinte, à luz de Bondía, da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção de educação literária de Dalvi.

4 EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E DESLOCAMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Levar “O aprendizado de Mariazinha” para a sala de aula significa confrontar os estudantes com uma narrativa que não oferece respostas, mas multiplica perguntas: Quem tem direito à memória? O que significa testemunhar sem ser ouvido? Por que a versão oficial prevalece sobre a verdade da criança? A literatura de Kucinski opera, assim, não como repositório de conteúdos, mas como dispositivo de questionamento, e justamente essa característica que torna indispensável uma concepção de educação literária à altura de sua complexidade. Para sustentar essa perspectiva, é necessário explicitar os fundamentos teóricos que a orientam.

Compreende-se aqui a educação literária em sentido amplo, conforme propõe Maria Amélia Dalvi. Para a autora, trata-se de processo que ultrapassa a mera formação de leitores, ou o ensino escolarizado de literatura, vinculando-se à formação omnilateral do ser humano – isto é, ao desenvolvimento crítico e integrado da inteligência, da emoção e da sensibilidade nos campos artístico, científico e filosófico, visando à participação consciente na transformação das condições de vida em contexto histórico e social complexo (Dalvi, 2018, p. 14-15). Nessa perspectiva, a comunicação intersubjetiva é fundamento tanto da criação quanto da recepção literária: a produção de sentidos exige negociação entre texto e discursividade, suportes materiais de publicação, posição social do enunciador e vozes envolvidas, bem como as posições ideológicas que constroem ou induzem determinados modos de ler (Dalvi, 2020, p. 41).

Para que essa comunicação intersubjetiva se efetive não basta uma língua comum; torna-se necessária a apropriação de um repertório compartilhado de conhecimentos, procedimentos e atitudes – científicos, metalinguísticos e atitudinais –, cuja objetivação propicia a transformação qualitativa do psiquismo. Pela via educacional, com suas idiossincrasias, formam os sujeitos necessários à transformação da sociedade (Dalvi, 2020, p. 42). Daí decorre que a literatura na escola não se reduz a fruição descompromissada: impõe-se garantir o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares reconhecíveis, comunicáveis e objetiváveis, partindo de um repertório de textos reconhecidos como clássicos – não no sentido de cânone rígido e imutável, mas de obras vivas, abertas a novas leituras e capazes de interpelar diferentes gerações –, que ensejem a negociação social de sentidos. Afinal, como argumenta Dalvi (2020, p. 42), a democracia requer a capacidade de negociar e produzir sentidos, e os textos literários, com sua plurissignificação, lidos e discutidos intersubjetivamente, ensinam o fundamento do viver-com.

A autora defende ainda a superação de abordagens redutoras ainda frequentes no ensino de literatura: de um lado, o lastro “biografesco” – não no sentido de negar a dimensão pessoal e subjetiva

inerente à experiência literária, mas evitando sua fetichização, que pode levar à reificação dos sujeitos e de suas vivências; de outro, as perspectivas puramente estruturais ou formalistas que ainda predominam em materiais didáticos e práticas escolares (Dalvi, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na obra de Dermeval Saviani, atende a essa demanda ao defender que o conhecimento sistematizado, incluindo a literatura, exerce função mediadora na compreensão da realidade em sua totalidade e contribui para a elevação progressiva da consciência dos educandos. De natureza dialética, esse processo considera as múltiplas determinações – individuais, sociais, políticas e culturais – que permeiam a relação ensino-aprendizagem, sem assumir caráter autoritário ou mecânico. No âmbito da educação literária, tal perspectiva implica não apenas democratizar o acesso aos textos, especialmente para as classes historicamente excluídas desse direito, mas compreender o trabalho docente como movimento que, nas palavras de Almeida e Dalvi (2024, p. 189), “historiciza e transmite dialeticamente a realidade objetiva [...] a fim de produzir nos sujeitos uma elevação de sua consciência que lhes permita novas formas de comportamento e ação frente à realidade”. É precisamente essa concepção que fundamenta a escolha da literatura de testemunho como objeto de ensino: um texto como o de Kucinski não se ensina espontaneamente – exige trabalho pedagógico intencional, organizado e eticamente situado (Saviani, 2011).

Ao adentrar a sala de aula com uma narrativa como “O aprendizado de Mariazinha”, não se trata apenas de oferecer um novo conteúdo aos estudantes. Trata-se de criar uma situação de aprendizagem que afete, que interpele, que provoque deslocamentos subjetivos. A presença do texto literário – especialmente aquele que testemunha a dor histórica – exige uma mediação que vá além da interpretação literal. Requer o reconhecimento de que a leitura é também um encontro entre sujeitos, entre tempos, entre linguagens, entre memórias. É precisamente nessa articulação entre o texto e a experiência vivida dos estudantes que o referencial teórico de Bondía (2002) se torna fecundo.

Em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), o autor afirma que a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos atravessa e nos transforma. Diferente da mera vivência, que pode ser repetida ou esquecida sem maiores consequências, a experiência é um acontecimento que deixa marcas. Ela não se reduz a um conteúdo assimilado, mas se configura como uma ruptura no contínuo da existência, algo que nos desloca de onde estávamos e nos impele a habitar o mundo de forma diferente.

Essa perspectiva é especialmente potente quando aplicada ao ensino de literatura. Ao ler um texto como o de Kucinski, o aluno não apenas adquire informações sobre o período da ditadura, mas é convidado a sentir, a pensar, a imaginar – num movimento em que o saber não se separa do sentir.

Para Bondía (2002), a experiência funda uma ordem ao mesmo tempo epistemológica e ética: ao atravessar o sujeito, ela o transforma.

Nesse sentido, trabalhar com “O aprendizado de Mariazinha” em sala de aula é provocar uma experiência no sentido bondiano do termo. Não se trata de buscar respostas certas, nem tampouco de reduzir a leitura a um exercício de decodificação. Ao contrário, trata-se de abrir o texto – e o tempo da aula – para o que não se sabe de antemão, para o que emerge do encontro entre o aluno e a linguagem, entre a história narrada e a história vivida. Trata-se de assumir o risco da experiência, o risco de que a palavra toque, incomode, desloque.

Além disso, a experiência estética constitui, por excelência, uma experiência de alteridade. Ao entrar em contato com a história de Mariazinha, o aluno se vê diante de uma realidade que não é a sua – mas que o afeta. Essa aproximação entre o eu e o outro, mediada pela linguagem literária, configura-se também como formação ética. Como afirma Ginzburg (2012), a leitura de cenas de violência, dor ou injustiça, quando mobiliza a empatia, torna-se parte essencial da educação ética, preparando o leitor para se posicionar diante do sofrimento real, do outro real, da sociedade em que vive.

Essa dimensão ética da leitura literária é muitas vezes ignorada nas práticas escolares. Submetido a avaliações padronizadas e conteúdos fragmentados, o ensino de literatura corre o risco de perder seu sentido formativo mais profundo. Ao reintegrar o texto literário ao campo da experiência – como propõe Bondía (2002) –, recupera-se a sua potência de transformação.

Nesse horizonte, a literatura de testemunho não é apenas um conteúdo entre tantos, mas um dispositivo privilegiado para provocar experiências de escuta, memória e responsabilidade. O conto de Kucinski, ao ser lido com atenção sensível e mediação cuidadosa, pode operar deslocamentos subjetivos que não se medem em notas ou resultados, mas se revelam no olhar que muda, na pergunta que fica, no silêncio que reverbera.

A articulação entre literatura e ensino não pode prescindir de uma mediação intencional, sistemática e politicamente situada. No caso de “O aprendizado de Mariazinha”, essa intervenção demandou uma atenção redobrada: por se tratar de um texto de alto teor emocional e político, era necessário conduzir a leitura de forma que ela não se esgotasse em comoção, mas se traduzisse em elaboração crítica. Para tanto, a proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da dissertação ancorou-se na Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos propiciam uma prática educativa dialética, que considera o conteúdo como via para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos.

A oficina centrada nessa narrativa foi a penúltima de um ciclo em que já tinham sido trabalhados outros contos kucinskianos, estabelecendo um percurso progressivo de educação literária. A leitura se deu de forma compartilhada, na qual alguns estudantes emprestaram suas vozes para as

falas das personagens e do narrador. Em seguida, iniciou-se a discussão do conto pedindo aos escolares que compartilhassem suas impressões de leitura, opiniões, dúvidas e demais destaques. Para que todos participassem, foram direcionadas algumas perguntas de um roteiro semiestruturado previamente elaborado, e as indagações suscitadas pelos próprios alunos foram repassadas aos seus pares.

Três eixos analíticos estruturaram a sistematização dos principais aprendizados observados, cada um desdobrado em categorias emergentes a partir da fala dos estudantes. O primeiro eixo – experiência estética e afetiva – contempla as respostas emocionais, sensíveis e imaginativas dos discentes diante do texto. As categorias empatia e solidariedade e identificação e deslocamento evidenciaram que a narrativa de Kucinski provocou nos leitores um movimento de aproximação afetiva com a protagonista, ao mesmo tempo em que os deslocou de seu lugar habitual de leitura, convocando-os a habitar uma experiência histórica distante de seu cotidiano imediato.

O segundo – processos de historicização e consciência crítica – revelou que a leitura mediada do conto produziu reconhecimento histórico e posicionamento ético nos escolares. As categorias indignação e injustiça, silêncio e apagamento e resistência e coragem indicam que os participantes foram capazes de relacionar os eventos narrados ao contexto da ditadura militar brasileira, identificando mecanismos de repressão e silenciamento que operam tanto na ficção quanto na realidade histórica.

O terceiro eixo – produção de sentidos e autoria do estudante – diz respeito ao modo como os alunos se apropriaram criticamente da proposta, evidenciando a passagem de leitores passivos a sujeitos ativos na construção do conhecimento. As categorias reformulação de interpretações, ampliação do repertório vocabular e conceitual e tomada de posição ética demonstram que os estudantes não apenas compreenderam o texto, mas produziram sentidos próprios, revisaram interpretações iniciais e assumiram posicionamentos éticos diante do que leram.

Os resultados obtidos dialogam com os pressupostos teóricos que fundamentam este artigo. Os deslocamentos afetivos do primeiro eixo confirmam a perspectiva de Bondía (2002): a leitura não se limitou à aquisição de informações sobre o período ditatorial, mas constituiu uma experiência que deixou marcas e modificou o modo de os sujeitos habitarem o mundo e a história. O reconhecimento histórico e o posicionamento ético do segundo eixo convergem com Gagnebin (2006) e Ginzburg (2008), indicando que a mediação pedagógica mobilizou consciência crítica sobre os mecanismos de apagamento – e que os participantes responderam à narrativa com posicionamento ético, não com mera comoção estéril, conforme alertava Ferraz (2015). A passagem de leitores passivos a sujeitos ativos no terceiro eixo corresponde ao que Saviani (2011) descreve como elevação da consciência pelos educandos e ao conceito de educação literária de Dalvi (2018): a literatura operou não como

conteúdo a ser consumido, mas como mediação para o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia intelectual. Em conjunto, os três eixos apontam para a viabilidade e a relevância do ensino de literatura de testemunho na educação básica pública, desde que sustentado por uma mediação pedagógica intencional, crítica e eticamente comprometida – o que será retomado nas considerações finais.

5 TECITURAS ENTRE LITERATURA, ENSINO E MEMÓRIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE RESISTÊNCIA

O ensino do conto “O aprendizado de Mariazinha”, mediado pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção de experiência estética de Bondía, demonstrou que a literatura de testemunho pode constituir um gesto de resistência pedagógica ao negacionismo histórico e ao apagamento da memória coletiva, desde que sustentado por uma prática intencional, crítica e eticamente comprometida. Os três eixos analíticos evidenciaram deslocamentos afetivos, cognitivos e éticos nos estudantes, confirmando a viabilidade do ensino de literatura testemunhal na educação básica pública.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo oferece ao campo da educação literária um exemplo concreto de articulação entre análise estética e mediação pedagógica comprometida com a formação omnilateral, superando tanto o formalismo estéril quanto o utilitarismo político que frequentemente polarizam o debate sobre o ensino de literatura. A narrativa de Kucinski revelou-se um corpus potente não apenas por seu valor estético, mas por sua capacidade de interpelar estudantes do ensino médio público sobre uma história que lhes pertence e que, em grande medida, ainda lhes é negada.

Importa, no entanto, reconhecer os limites da experiência. Por ter sido desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado, com uma única turma e em contexto específico, os resultados não autorizam generalizações. A recepção dos estudantes foi atravessada por condições singulares – o vínculo com a professora-pesquisadora, o percurso progressivo de leitura de outros contos kucinskianos e o contexto institucional da escola – que condicionaram os deslocamentos observados e que precisam ser considerados na leitura dos dados.

Esses limites apontam, por sua vez, para desdobramentos necessários: experiências semelhantes com outros corpora da literatura de testemunho brasileira, em diferentes contextos escolares e com distintos perfis de mediação, poderiam ampliar e complexificar as conclusões aqui esboçadas. Também se abre a questão sobre como formar professores para essa prática – não apenas

no domínio do texto literário, mas na disposição ética de habitar, com os estudantes, o desconforto que o testemunho inevitavelmente provoca.

Por fim, diante dos desafios impostos à educação pública brasileira – marcada por precariedades materiais, ataques à liberdade de cátedra e políticas de desmonte cultural –, reafirma-se a centralidade da literatura como espaço de formação. Em tempos de discursos autoritários e pedagogias reducionistas, experiências como a aqui relatada mostram que é possível resistir com o que temos de mais potente: a palavra, a memória, o afeto e o compromisso com a formação omnilateral dos sujeitos. Que essa prática possa inspirar outros educadores a tecer, com seus estudantes, experiências significativas de leitura, escuta e elaboração da memória, porque, como nos lembra o próprio Kucinski, algumas histórias precisam ser contadas muitas vezes para que nunca sejam esquecidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. P. F.; DALVI, M. A. Compatibilidades e incompatibilidades entre a noção de leitura literária e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 179-193, 2024.
- BAKHTIN, M. O romance de educação na história do realismo. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 223-276.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Caderno de Pesquisa em Educação** PPGE-UFES. Vitória, n. 38, p. 123-140, 2013.
- DALVI, M. A. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da Literatura**, Brasília, v. 7, n. 7, p. 13-17, 2018.
- DALVI, M. A. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. **Revista Graphos**, vol. 22, n. 2, p. 27-46, 2020.
- FERRAZ, M. Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, p. 121-142, 2015.
- FIGUEIREDO, E. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GINZBURG, J. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. **Revista Conexão**, v. 3, n. 3, [s.p.], 2008.
- GINZBURG, J. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.
- KUCINSKI, B. **A cicatriz e outras histórias: (quase) todos os contos de B. Kucinski**. São Paulo: Alameda, 2021.
- LIMA, A. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. In: LIMA, Aldo de (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 36-49.
- MARCO, V. A literatura de testemunho e a violência de estado. **Revista Lua nova**, n. 62, p. 45-62, 2004.
- MARTINELLI FILHO, N. **Formas de esquecer: o estatuto da memória em contos de Bernardo Kucinski**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.