

Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura

Intrusive, uncomfortable, urgent: the places of testimony in literature class

MARCELO FERRAZ DE PAULA *

Resumo: Neste artigo discutimos algumas contribuições do uso de textos testemunhais para o ensino de literatura na educação básica. Analisamos criticamente referências a certa “literatura de testemunho” presentes em documentos oficiais da educação, livros didáticos e projetos pedagógicos. A pesquisa indica a necessidade de se aprimorar o trabalho com o testemunho nas aulas de literatura, defendendo a relevância de sua abordagem, com destaque para a abertura reflexiva que o testemunho provoca em relação aos vínculos entre ficção e realidade, formação ética e prazer estético, interdisciplinaridade e direitos humanos.

Palavras-chave: ensino de literatura, testemunho, prazer estético; educação.

Abstract: In this paper we discuss some contributions of testimonial texts to basic literature teaching. We develop an analysis of how the “testimonial literature” is addressed in official documents, textbooks and in some pedagogical projects. The research indicates the necessity of improving the work with testimonials in literature classes, defending its approach importance, focusing on the reflexive opening occasioned by such testimonial in relation to the links between fiction and reality, aesthetic pleasure, literature’s function and human rights.

Keywords: literature teaching, testimony, aesthetic pleasure, education.

* Professor da Universidade Federal de Goiás.

“Tenho certeza de que aqueles professores não queriam nos entusiasmar, e sim nos desiludir, nos afastar para sempre dos livros. Não gastavam saliva falando sobre o prazer da leitura, talvez porque eles tivessem perdido esse prazer, ou nunca o tivessem sentido realmente. Supõe-se que eram bons professores, mas na época ser bom era pouco mais do que conhecer os manuais”.

Alejandro Zambra. Formas de voltar para casa.

“A criança cresce mais à sombra que ao sol. Deixemos de ter essa mania de que a criança tem que ser feliz à força. (...) Se [um livro] deixa a criança triste, melancólica, eu digo: deixe-a crescer; a melancolia é uma coisa bonita. Essa estória de ‘leitura gozosa’, eu simplesmente não entendo. Só vale a pena ler algo que está acima da nossa compreensão.”

José Saramago. Entrevista ao programa Roda Viva, 12/02/2012.

Introdução

Uma questão espinhosa para as pesquisas que abordam o testemunho a partir da ótica dos estudos literários diz respeito à convivência desse tipo de discurso com o *status* literário que ora lhe é atribuído, ora é por ele reivindicado. Afinal, se a expressão testemunhal é construída com base na negação do pacto mimético tradicionalmente assumido nas obras literárias, se nela a sempre de-

licada conjugação entre ética e estética desequilibra-se conscientemente em favor da primeira, afastando qualquer pretensão de autonomia artística, é, então, inevitável que a aproximação entre testemunho e literatura só possa ser feita com cautela e alguma hesitação.

Os impasses teóricos e críticos ligados à classificação e valoração desses textos contrastam, por sua vez, com a abundância e a centralidade da escrita testemunhal em nossa “era de catástrofes” (HOBBSAWN, 1995). Elie Wiesel chega a afirmar, em conhecida citação, que “se os gregos inventaram a tragédia, os romanos a epístola e a Renascença o soneto, nossa geração inventou uma nova literatura, aquela do testemunho” (WIESEL, 1977 *apud* FELMAN, 2000, p. 18). Vendo no século XX uma espécie de “era do testemunho”, cujo protagonismo permanece na cena contemporânea – seja pelo surgimento de novas catástrofes, seja pela difícil tarefa de elaborar as feridas do passado, ainda pulsantes –, convivemos ainda com uma série de dificuldades decorrentes do exame da acidentada *literariedade* destes textos. Por isso a tendência a situar o testemunho na “fronteira do literário”, no “limiar”, destacando essa modalidade de escrita enquanto uma experiência-limite da linguagem e, por extensão, da literatura.

As pesquisas recentes têm cada vez mais se interessado pelo complexo movimento no qual discursos testemunhais, ao se constituírem formalmente, mobilizam estratégias próprias da escrita literária, recorrendo a técnicas narrativas que, malgrado a quebra da ficcionalidade em seu sentido estrito, con-fundem-se frequentemente com gêneros literários estabelecidos. Num movimento contrário, mas complementar, as obras literárias, em sua monumental diversidade, também assumem, com regularidade desconcertante, estratégias e funções testemunhais. Em outros termos, é difícil precisar quando um testemunho se converte em literatura e quando a própria literatura não assume, a seu modo, a condição de testemunho.

Para evitar imprecisões, nossa reflexão adotará um sentido bastante específico de testemunho. Trataremos aqui de obras escritas, veiculadas em forma de livro, portanto chanceladas por um crivo editorial e crítico, concentradas no registro imediato ou na rememoração posterior de acontecimentos históricos traumáticos, cuja coincidência entre autor e narrador, isto é, o pacto autobiográfico, e o vínculo entre a obra e “fatos reais” é expresso com ênfase, resultando em uma representação ao mesmo tempo subjetiva e documental da realidade vivida. Deixaremos em suspenso a incontornável constatação de que, em algum

grau, “todo texto literário é um testemunho do seu tempo”, como afirma Valéria de Marco, para assumir o sentido de que, ainda segundo a autora, “nos últimos anos, a expressão remete sempre a uma relação entre literatura e violência” (MARCO, 2004, p. 45).

Considerando, então, a dúvida sobre a natureza/vocação literária do testemunho, inclusive daqueles escritos em linguagem densa e elegante, só poderíamos iniciar este artigo indagando sobre a eventual contribuição desses textos para o ensino de literatura. Assim, perguntamos: a incorporação de relatos testemunhais na educação básica serviria apenas como contraponto (a inserção de um *não-é* ou de um *quase-é*) para auxiliar na definição contrastiva do que é o fenômeno literário? Ou é possível enxergar uma relevância própria do testemunho na formação de leitores, mesmo deixando em segundo plano o debate sobre o seu tênue estatuto literário? O lugar do testemunho não seria idealmente as aulas de história, como documentos vivos e pungentes de um determinado período? Sua presença nas já escassas aulas de literatura não acabaria por trazer mais complicações do que vantagens, além de sacrificar um precioso tempo destinado ao estudo de obras inequivocamente “artísticas”?

Desdobrar essas perguntas torna-se importante por duas razões principais. Primeiro, porque não há dúvida de que obras testemunhais estão paulatinamente sendo incorporadas na rotina das escolas brasileiras, seja nas aulas de língua portuguesa ou nas de história e, por vezes, nas de sociologia, filosofia e ensino religioso. Tomando como termômetro os livros didáticos, talvez não seja exagero dizer que a probabilidade de um aluno ter ao menos ouvido falar de *O Diário de Anne Frank* (2012) ao longo de sua trajetória escolar é maior do que para a maioria dos textos literários canônicos¹. O segundo aspecto decorre do fato de o amplo crescimento das pesquisas sobre o testemunho no Brasil, sobretudo ao longo das últimas três décadas, pouco ter explorado a relação do testemunho com a educação, menos ainda as suas contribuições para o ensino de literatura em particular. Há, portanto, uma lacuna a ser preenchida, tanto na reflexão te-

¹ Menos populares do que o célebre diário, mas também encontrados, ainda que sem sistematização, nos projetos e livros escolares analisados durante a pesquisa, estão outras obras testemunhais clássicas, como *Nada de novo no front* (1929), de Erich Marie Remarque e *É isto um homem?* (1947), de Primo Levi, e brasileiras como *Memórias do Cárcere* (1953), de Graciliano Ramos, *O que é isso, companheiro?* (1979), de Fernando Gabeira e *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus.

órica sobre o uso do testemunho no ensino, como na avaliação da abordagem desses textos.

O prazer (im)possível do testemunho

Diante da perda de prestígio da literatura no mundo moderno – processo anterior inclusive ao vertiginoso crescimento da indústria cultural globalizada, que o intensifica – e de sua paulatina escolarização, as reflexões sobre o ensino de literatura já não podem ser vistas apenas como transposições de ideias da Teoria Literária e sua instrumentalização para o exercício docente. O debate sobre o ensino de literatura vem estabelecendo um diálogo cada vez mais profícuo com a teoria e a crítica, na medida em que as questões ligadas à formação de público colocam, expandem, rasuram e enfrentam problemas teóricos centrais para os estudos literários. Um dos conceitos compartilhados nesse trânsito entre a teoria literária e o ensino da literatura é o de “prazer estético”. Vale a pena começar essa discussão por ele, pois a compreensão mais corriqueira sobre o sentido de “prazer estético” é provocada à exaustão pela condição incômoda do testemunho.

As duas epígrafes que abrem o artigo lançam pontos de vista distintos sobre o prazer proporcionado pela leitura literária. A primeira, retirada de um romance do escritor chileno Alejandro Zambra (2014), escolhe como alvo alguns dos fundamentos da perspectiva tradicional de ensino de literatura. O narrador do livro, que na idade adulta se converte em escritor profissional, lembra com pesar do contato sacralizado, mecânico, maçante, que a escola estabelecia entre os jovens e os livros clássicos. A cena citada destaca a sisudez com que era preciso “enfrentar” a obra literária para alcançar os sentidos hostis e áridos que ela ocultava, sem espaço para o prazer.

José Saramago, na segunda epígrafe, parte de uma perspectiva contrária. Ao ser indagado sobre a necessidade da “leitura gozosa” como base do ensino e da aprendizagem de literatura, responde com a enérgica elegância que lhe é característica. O mantra do “prazer da leitura”, de tão repetido, soa aqui como um clichê pedagógico, tão jactante como inócuo. Saramago afirma que essa leitura gozosa, festiva, lúdica, em nada contribui, por si só, para a formação de leitores críticos e atuantes. Facilmente confundida com leitura “fácil”, imediata, que se

acomoda no horizonte de expectativa do leitor, sem provocá-lo, a noção de prazer forjada pelo senso comum parece ser antes um empecilho a ser enfrentado pelo professor do que a chave mágica que solucionará seus desafios mais complexos. Saramago ressalta que a experiência literária dolorosa e difícil também edifica e é imprescindível, como parte de uma educação sentimental.

Na contramão do que prometem, por exemplo, os livros de autoajuda, em seu afã de anestesiar todo e qualquer sofrimento psíquico, negligenciando as bases sociais e históricas da dor, a literatura “autêntica” constantemente volta-se para o estado de angústia, para a catarse. Podemos encontrar enorme prazer ao nos identificarmos com as agruras de um personagem de romance ou com o eu-lírico de um poema, quando a forma acabada da expressão nos fornece escape do caos de sentimentos em que por vezes nos encontramos. A tradição estética tem nos falado sobre o prazer da representação de paisagens incômodas e ameaçadoras – do tigre feroz citado por Aristóteles na poética às monumentais imagens do sublime romântico, passando pelo grotesco expressionista – numa série de representações feitas não para gerar contentamento ou alegria, mas que proporcionam uma descarga emocional intensa, um arrebatamento súbito.

Não se trata de ignorar a historicidade do leitor burguês, em sua contemplação solitária do texto, ou os vários clichês românticos ligados à mistificação do gênio melancólico, que resultaram em uma inferiorização do cômico na “alta” literatura. O riso inteligente, a aventura envolvente, o suspense que intriga também cumprem função importantíssima na formação dos leitores. Entretanto, diante do ritmo apressado de fruição semeado pela indústria cultural e do narcisismo que evita a todo custo a empatia e o reconhecimento problemático de si, valorizar a literatura como forma de verbalizar nossas tragédias, sociais e individuais, pequena e grandes, torna-se uma tarefa fundamental para aqueles engajados na formação de leitores proficientes, sensíveis e críticos.

Parte da imprecisão em torno do conceito de “prazer estético” pode ser explicada pela convivência, no Brasil, de uma cultura escolar ainda fundamentada em pedagogias tradicionais (tida como modelo ideal, se não único, por parte significativa de professores, pais e imprensa) e uma incorporação difusa de elementos educacionais inovadores, advindos de avanços na pesquisa acadêmica, mais ou menos incorporados nos documentos oficiais da educação básica brasileira. No caso do ensino de literatura, as constantes críticas ao modelo tradicional abalam principalmente o método de ensino fundamentado exclusivamente

no estudo da história literária, reduzida ao movimento cronológico e linear das obras canônicas aglutinadas nos “estilos de época”. Sensíveis a essa demanda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio (1997; 2000, respectivamente) trazem indicações para a superação desse modelo.

Contra a centralidade do estudo do contexto biográfico, social e histórico da obra – com forte influência romântica, ainda muito presente em livros didáticos – e contra a ênfase na descrição formal do texto – com ecos formalistas e estruturalistas – reivindica-se, nos PCNs, a centralidade do leitor enquanto criador de sentidos do texto e cuja *sedução intelectual* passa a ser a tarefa primordial do ensino de literatura. Assim, os documentos defendem uma concepção de ensino na qual o professor é aconselhado a “tomar como ponto de partida as obras apreciadas pelos alunos” (BRASIL, 2000, p. 71), concluindo que “de certa forma é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender” (*Idem.* p. 70).

As implicações dessa diretriz merecem atenção. Se o leitor passa a ser considerado o centro do processo de ensino, caberia agora ao professor escolher não as obras que mais admira, que conhece melhor ou aquelas chanceladas socialmente como mais relevantes, mas sim as que apresentam maior potencial para atrair os novos leitores. Para sintetizar esse posicionamento teórico-metodológico a respeito do ensino de literatura, podemos mencionar o fragmento de um livro bastante utilizado na formação de professores, no qual essa linha de reflexão é defendida:

A visão da escola sobre a literatura difere consideravelmente da noção que o aluno-leitor tem acerca do literário. É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir seu próprio “cânon literário”, valorizando seu repertório de leituras (...). O aluno deveria ser persuadido, motivado a gostar de ler, atraído pelo texto literário, encarando a leitura literária como um jogo. (MARTINS, 2006, p. 86-87)

Algumas contradições, aporias e excessos dessa perspectiva de ensino são identificados e problematizados nas Orientações Curriculares para o Ensino Mé-

dio (OCEM, 2006), que, sem perder de vista a valorização do processo de leitura, coloca em discussão algumas armadilhas que prejudicam essa abordagem. O principal avanço desse documento está numa definição mais criteriosa do que seria o prazer estético, pois sua indeterminação, acompanhada por repetição exaustiva, de modo a gerar uma espécie de epifania pedagógica, incita, nas propostas anteriores, a associação quase imediata entre prazer e consumo rápido, inconsequente. Nas OCEM temos que “o prazer estético é compreendido como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza e horror”, portanto “não podemos confundir prazer estético com palatabilidade” (BRASIL, 2006, p. 55, 59). Logo, o prazer advindo da leitura literária não permite ser reduzido à dimensão lúdica de alguns textos mais facilmente absorvidos pelo leitor, como parece ser o protótipo ideal de obra a ser trabalhada em sala de aula, de acordo com os PCNs.

Diante dessas discussões, como ficam as obras testemunhais no debate sobre os rumos do ensino de literatura? Por um lado elas obviamente não atendem a esse conceito estreito de prazer, confundido com divertimento descompromissado. O testemunho resgata acontecimentos desagradáveis, às vezes indigestos, como a dor, o luto, a violência. Apesar disso, a acolhida a essas obras por parte de alunos e professores nos parece muito significativa, conforme imensa quantidade de monografias, relatórios de estágio e relatos de projetos que fornecem experiências bem sucedidas com textos testemunhais. Isso porque o prazer, tal como exposto nas OCEM, só pode ser mensurado após a leitura, não sendo a sua garantia um pressuposto para a pertinência pedagógica da obra. C o m o testemunho, nossa tarefa enquanto professores torna-se ainda mais desafiadora, pois cabe ao mediador auxiliar e estimular os estudantes a experimentar diversas formas de prazer, inclusive o prazer latente na superação dos limites que um texto literário coloca. Para isso é fundamental incluir no planejamento docente formas de valorizar o percurso até a compreensão de uma obra, mantendo o leitor motivado para efetuar a busca e, obviamente, respeitando sua experiência de leitura, seus eventuais julgamentos negativos, mas sem tomá-los indistintamente como parâmetro absoluto na avaliação do êxito ou não da proposta. E principalmente questionando, provocando, instigando, abrindo caminhos para o amadurecimento das hipóteses de leitura dos estudantes, pois

na escola o respeito não pode ser confundido com a indiferença que os confina, com falsa tolerância, numa primeira leitura.

Não gostar de um livro, julgá-lo aborrecido, pedante, também faz parte do desenvolvimento do leitor, não cabendo a estigmatização do aluno por não apreciar um livro tido como mais denso, mas igualmente não cabendo a estigmatização pedagógica do livro porque um grupo de leitores não chegou, num primeiro momento, a uma avaliação favorável da obra. O ensino literário que julgamos mais adequado valoriza o ato de leitura e a importância da variação do repertório abordado, contemplando obras de diversos estilos e temáticas – o que pressupõe não menosprezar o alcance do entendimento dos alunos nem restringir seu acesso às obras valorizadas pela tradição –, mas também compreende o processo de fruição literária dentro de um sistema complexo, não só na relação individual do leitor com o texto e com seus processos de significação, mas também no trânsito entre obra, história e cultura, que delimitam os critérios de legibilidade e valoração a serem acionados, acessados e atualizados pelo leitor.

Formas de testemunho e impasses pedagógicos

No âmbito dos estudos literários, os debates sobre o testemunho remetem, de imediato, à ampla discussão desenvolvida, após a segunda guerra mundial, na Europa e nos EUA, em torno de textos produzidos por sobreviventes dos campos de concentração. Na América Latina e nos países de língua portuguesa, a reflexão sobre o testemunho tem priorizado obras escritas pelas vítimas de governos autoritários e a atuação de intelectuais ligados a movimentos de emancipação: as ditaduras do cone sul, militares e populistas, as guerrilhas latino-americanas, a guerra anti-colonial em África, a ditadura salazarista e a revolução dos cravos, em Portugal. Valoriza-se também, em diálogo com os estudos sobre a subalternidade, relatos sobre o cotidiano de vítimas de exclusão social, como negros, mulheres, favelados, presidiários, indígenas e homossexuais.

Alvo de interesse de áreas como a filosofia, psicanálise, história, estudos literários, linguística, psicologia, antropologia e direito, acreditamos que o testemunho interessa também aos estudos sobre a educação, ótica pela qual foi pouco abordado nas universidades brasileiras. Seguindo a linha reflexiva de Hannah Arendt, “uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, apren-

der implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente” (ARENDR, 2000, p. 194).

Pensando, junto à autora, a educação como uma ponte entre gerações, na qual apresentamos o mundo aos mais novos, destaca-se a força do testemunho como fonte de articulação entre a persistência dos horrores do passado e as ações de ativação da memória, que se acendem como inquietudes do presente. Ao resgatar experiências ligadas às grandes catástrofes históricas – guerras, ditaduras, genocídios – o testemunho assume a responsabilidade ética de manter o passado vivo, não apenas para ser lembrado e homenageado enquanto processo encerrado, mas para permanecer pulsando nos dilemas do presente. Como defende Adorno, “o que, sem dúvida, importa realmente é a maneira pela qual o passado é tornado presente; se se permanece na mera recriminação ou se se resiste ao horror através da força de ainda compreender o incompreensível” (ADORNO, 1975 *apud* GAGNEBIN, 2006, p. 102).

O olhar do testemunho, porém, não é realizado com base nos pressupostos da história enquanto disciplina científica, mas alicerçado na ótica de quem narra *de dentro* os acontecimentos, como revela a dupla etimologia da palavra testemunho: *téstis*, que se refere à presença da testemunha, sua capacidade de atestar a “verdade” dos fatos por estar diante do acontecido, numa acepção muito próxima à noção de testemunha diante de um júri, por exemplo; e *superstes*, relacionado ao martírio. No segundo caso, a testemunha passa a ser entendida como aquela que sobreviveu a um evento-limite, mas cuja memória não consegue se desvencilhar da cena vivida, convocando a escrita como estratégia para lidar com suas feridas incessantes (SELLIGMAN-SILVA, 2005, p. 81). Assim, situamos o testemunho numa zona limítrofe entre a busca obsessiva pela “verdade factual” da experiência e, simultaneamente, a descoberta melancólica da insuficiência da linguagem para expressar adequadamente o trauma. Trata-se, enfim, de uma urgência e uma impossibilidade; um grito individual, subjetivo, necessário para a elaboração privada da dor vivida e, ao mesmo tempo, um compromisso ético, coletivo, fundado no respeito aos que não puderam se salvar e na necessidade de preservar a memória da barbárie para evitar que ela se repita (REIS, 2007; MARCO, 2004, SELIGMANN-SILVA, 2003).

Nas aulas de literatura, o trabalho com textos testemunhais evidencia a complexa relação entre literatura e realidade, visto que o envolvimento da testemunha com aquilo que se pretende narrar é tão estreito e doloroso que muitas ve-

zes a única maneira de dar forma a tais experiências é recorrendo a expedientes caros à escrita literária, como a metáfora, a elisão, a alegoria, a repetição, o paradoxo e a hipérbole. Os limites e convergências entre princípios éticos e escolhas estéticas, a reflexão sobre os direitos humanos, o estímulo à rememoração das grandes catástrofes, o exercício da empatia, da solidariedade, da resistência são sensações frequentemente provocadas por essas leituras. Não obstante, há alguns desafios importantes que merecem ser ponderados e incluídos no planejamento docente para evitar uma diluição das potencialidades desses textos.

Em primeiro lugar, é fundamental trabalhar com cautela o rótulo de “autenticidade” criado em torno do testemunho. Ora, se a literatura é apresentada aos alunos desde o início da sua formação escolar como histórias distantes, frutos da imaginação, faz-de-conta, valorizando-se o seu poderoso caráter de criação estética, muitas vezes em detrimento dos seus vínculos com as questões sociais, ao se deparar com o testemunho o aluno tende a reconhecer nele um ar de “verdade”, mais acessível e contundente. Essa postura advém, talvez, de uma tendência atual à indisposição para a representação ficcional – na qual não é absurdo ver ecoar o postulado platônico sobre o duplo caráter de ilusão degradante da imitação – e uma supervalorização redutora do sentido documental do testemunho.

É uma situação análoga à do espectador que, ao ver surgir a nota “baseado em fatos reais” nos créditos de um filme, parece ampliar a sua comoção, despertando um sentimento mais intenso pelo fato da obra não estar resguardada pelo pacto mimético geralmente estabelecido na arte. O testemunho seria visto, então, erroneamente, como uma etiqueta que confere veracidade ao discurso e que o tornaria, por isso, mais digno da comoção do leitor. Diante disso, é preciso extremo cuidado para desdobrar o sentido do “real” evocado no testemunho, bem como criar condições de circulação das obras nas quais os textos testemunhais não se tornem rivais da literatura ficcional no processo de ensino, sendo vistos como mais “sérios”, “autênticos” ou coisa que o valha. Cabe ao professor discutir com os estudantes as diferentes maneiras que a literatura utiliza para transpor para o âmbito formal o que nós chamamos de realidade, evidenciando a validade de todas elas, conforme as exigências históricas e as buscas artísticas/políticas de seus realizadores.

Vinculado a essa primeira questão, temos um segundo aspecto que também merece estar no horizonte do professor de literatura. Numa sociedade que ba-

naliza de diversas formas a violência, a boa disposição inicial dos alunos para a literatura de testemunho pode ocultar um prazer pela espetacularização da dor. Ler com os alunos uma cena de tortura, como as presentes no livro *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós, pode servir como expiação, choque ou espanto dos estudantes diante do relato cru da violência sofrida pelos personagens do livro. Se esse efeito é inevitável, por conta dos procedimentos narrativos que evidenciam a dor física, ficar preso ao assombro que eles suscitam pode vir a se tornar um problema. A mediação do professor precisa ajudar os alunos a compreenderem o contexto da obra, seja através de exposição oral ou estimulando a pesquisa, compartilhando conhecimento a respeito do regime militar no Brasil e das violações de direitos humanos cometidas em nome da ordem nacional.

É interessante também refletir sobre a permanência da tortura no país, sobretudo no sistema prisional, as semelhanças e diferenças com a cena do livro. Diante da cultura violenta e autoritária do país, cada vez mais alimentada pelos meios de comunicação e pela proliferação de discursos fascistas na internet, é provável que a discussão suscite posições polêmicas, inclusive de relativização ou justificação da violência narrada. O enfrentamento desses temas, com o auxílio do ponto de vista de quem sofreu na pele a violência institucional, propicia um confronto com outras formas de ver e sentir o mundo, contribuindo para a empatia e o reconhecimento de princípios éticos, em sintonia com os direitos humanos. Ignorar essas discussões transversais, pelos previsíveis desgastes e tensões que as acompanham, em todas as classes sociais, equivale a esvaziar o sentido do testemunho, reduzindo ou neutralizando o relato da dor do outro, fetichizando-o ou banalizando-o.

Diante dessas preocupações, Márcio Seligmann-Silva defende que “ao invés de reduzir o testemunho ao paradigma visual, falocêntrico e violento (que tende a uma espetacularização da dor), minha proposta é entender o testemunho na sua complexidade enquanto um misto entre visão, oralidade e capacidade de julgar” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 81). Articulando essa afirmação ao contexto educacional, reconhecemos o risco de abordar o testemunho com primazia no choque, ou seja, com ênfase na representação da catástrofe em si, aberta à piedade estéril, perdendo de vista o modo como essa catástrofe é internalizada pelo narrador/autor, reformulada problematicamente e lançada ao leitor como um desafio ético, instigando-o, segundo Jeanne Marie Gagnebin, a:

ser 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 (GAGNEBIN, 2014, p. 57)

Com a proliferação não só da literatura testemunhal, mas também da reconstituição de monumentos históricos, modas *vintage*, centros de memória, resgate de narrativas esquecidas e revisões históricas, mais que nunca temos o desafio de educar para as imagens e discursos do passado, interpenetrados no presente. O *boom* da memória em nosso tempo (HUYSEN, 2000) é acompanhado pela eclosão de diversas formas de neutralizar, domesticar e lucrar com o passado, diante dos quais a educação formal não pode se omitir, sendo a escola um espaço privilegiado de articulação entre a tradição, ainda que em crise, e as novas demandas e aspirações do presente e do futuro.

Apontamentos sobre livros didáticos e algumas propostas de ensino pautadas em *O diário de Anne Frank*

Uma das formas de mensurar a presença do testemunho nas aulas de literatura é examinando a frequência e o modo como estes textos são abordados nos livros didáticos, tendo como pressuposto os altos investimentos governamentais na qualificação e difusão desse material e sua excessiva influência no planejamento escolar, decorrente de problemas na formação de professores e da precarização das condições de trabalho, sobretudo do exíguo ou inexistente tempo dedicado ao planejamento das aulas. Para sistematizar essa reflexão, fizemos um levantamento de propostas a partir da análise de alguns dos principais manuais didáticos de língua portuguesa² para o ensino médio, além de sondagens

² Para esta pesquisa foram consultados os seguintes manuais didáticos: *Língua portuguesa: linguagem e interação* (2008), da editora Ática, dos autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura; *Língua portuguesa* (2010), de Roberta Hernandez e Vima Lia Martins, da editora Positivo, e *Português linguagens* (2013), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva.

em obras voltadas para a segunda fase do ensino fundamental e livros didáticos de história. Após constatarmos a escassez de referências a obras testemunhais nestes livros, ampliamos a análise para propostas de ensino, abarcando tanto sequências didáticas como projetos de média duração, disponíveis em sites e revistas especializadas em educação e no portal virtual do MEC. O objetivo não é realizar um estudo exaustivo desse material, mas articular os questionamentos teóricos/especulativos desenvolvidos nos primeiros tópicos do trabalho com alguns indícios mais concretos sobre a prática em sala de aula, da qual as propostas comentadas neste tópico são termômetros significativos.

No caso dos livros didáticos, como já foi dito, chama atenção a pouca presença do testemunho nos volumes de língua portuguesa voltados para o ensino médio. Além de referências protocolares a *Memórias do Cárcere*, quando se apresenta a obra de Graciliano Ramos, e da indicação de algumas leituras complementares nas páginas de abertura dos capítulos/unidades, raros textos associados à noção de testemunho são abordados. Mesmo nos livros que dedicam um tópico para comentar gêneros autobiográficos, como é o caso de *Português Linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2010), a ênfase recai na tradição erudita do memorialismo, com Érico Veríssimo, Pedro Nava e o *Boitempo* de Drummond à frente, sem incluir outros registros marginais, também relevantes, que a tradição brasileira formulou diante de regimes autoritários ou do cotidiano violento do campo ou das grandes cidades.

Uma primeira hipótese para explicar essa ausência é a obstinada permanência da historiografia literária canônica nos manuais didáticos do ensino médio. As antigas, exasperadas, recorrentes e repetitivas críticas a esse modelo, vindas das universidades, dos documentos oficiais e de boa parte dos professores, não foram suficientes para alterar de forma mais profunda a organização dos volumes, que seguem estruturados pela cronologia linear dos estilos de época. Tal abordagem costuma vir acompanhada de alguns problemas muito conhecidos: esquematização, compartimentação, simplificação drástica dos momentos de transição entre as chamadas escolas literárias, exclusão das obras dissonantes e da produção ligada a segmentos vítimas de exclusão social e estigma cultural, pouca atenção aos contatos e polêmicas entre os movimentos literários, enfoque exagerado nas questões históricas e biográficas, em detrimento do contato direto com os textos literários. Tendo em vista o caráter marginal do testemunho dentro da narrativa consagrada sobre a história literária do ocidente, não é difícil

reconhecer a dificuldade de inseri-los satisfatoriamente nos estilos de época estabelecidos, o que resulta numa forte tendência à desconsideração da literatura de testemunho nos livros que se estruturam com base nesses pressupostos.

Outra hipótese diz respeito à própria noção de literatura apresentada nos livros didáticos. Uma das concessões adotadas pelos autores dos manuais diante das críticas ao modelo historiográfico foi a ampliação de um capítulo inicial, de cunho introdutório, com discussão a respeito da natureza e funções da literatura, das diferenças entre verso e prosa, além de uma breve explanação sobre os gêneros literários, seguindo uma orientação hegeliana. Trata-se de conteúdo elementar em qualquer curso de teoria literária voltado para estudantes de letras, cuja abordagem, como sabemos, é complexa, farta de sutilezas e disputas teóricas. Nos livros didáticos, entretanto, as definições emergem de modo sucinto e apaziguador, sem espaço para a apresentação das aporias que acompanham a conceituação do fenômeno literário.

Em vez de reconhecer a dificuldade para se estabelecer o que é literatura, realçando sua historicidade, diversidade e a tenuidade de suas fronteiras, os livros, de um modo geral, adotam uma explicação simplória, tão confortadora quanto duvidosa. Se os livros didáticos apresentam a literatura apressadamente como “escrita puramente imaginativa” cuja única preocupação é com “a qualidade estética” (FARACO e MOURA, 2008, p. 10), de todo apartada da “realidade”, não é difícil compreender a necessidade de se recalcar a literatura de testemunho, presumindo-a, implicitamente, como “não-literária”.

Há, contudo, exceções que merecem destaque. O livro de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin (*Língua Portuguesa*, 2013), escolhido para análise por conta de sua proposta diferenciada em relação ao trabalho com a literatura, mantém a organização historiográfica, porém rompendo com a visão linear canônica ao estabelecer pontos de tensão nos discursos artísticos dominantes, valorizando obras marginais, habitualmente negligenciadas pelo cânone literário, como a produzida por mulheres, indígenas, afrodescendentes e povos africanos. Para fundamentar essa concepção de ensino, o habitualmente vertiginoso e infecundo “capítulo introdutório” é ali dividido em três capítulos que se complementam, oferecendo uma concepção de literatura que não a limita apenas a sua condição enquanto objeto estético ou escrita imaginativa.

Diz o livro que “a literatura [é um tipo de discurso que] discute valores e estabelece um diálogo estético e crítico com a realidade por meio de um trabalho

elaborado com as palavras” (HERNANDES e MARTIN, 2010, p. 22). Como consequência, temos uma ampliação conceitual: “o termo ‘literatura’ é entendido aqui em seu sentido amplo, englobando toda a produção verbal de uma determinada sociedade: as lendas, os contos, os romances, os causos, os cordéis, os repentes, as canções populares, entre outras manifestações de arte” (*Idem. Ibi-dem*). Não se nega o caráter estético da literatura, mas coloca-se em pauta sua relação problemática com a vida social e a história, isto é, sua autonomia relativa diante do que se convencionou chamar de realidade. Assim, textos testemunhais aparecem com mais frequência no livro, embora não haja uma sistematização sobre as suas especificidades.

Levando em consideração a escassez de textos testemunhais nos manuais didáticos, comentaremos agora algumas propostas de trabalho relacionadas à obra *O diário de Anne Frank*, um dos textos testemunhais mais difundidos nas escolas. O critério de escolha das propostas priorizou os portais com maior acesso e visibilidade entre os professores e as propostas que julgamos melhor exemplificar os equívocos e acertos na utilização do testemunho em sala de aula. A primeira delas está disponível no *Portal do Professor*, vinculado ao MEC³. Trata-se de um pequeno projeto indicado para ser desenvolvido ao longo de cinco aulas, com enfoque no estudo do gênero discursivo “diário”. Explicita-se que o público-alvo são os alunos do ensino fundamental, sem especificação de ano, embora nos livros didáticos o tema geralmente apareça no currículo do sétimo ou oitavo ano. O projeto convoca o texto testemunhal de Anne Frank como forma de exemplificação e estudo da estrutura do gênero diário.

Na abordagem em questão, o estudo é realizado com base numa articulação entre *O diário de Anne Frank* e o *Diário de um banana*, de Jeff Kinney. A proposta sugere duas aulas para a descrição e discussão de fragmentos de cada obra e uma terceira, e última, aula a ser dedicada à produção textual e avaliação. Causa-nos estranhamento a enorme diferença de temática e tom entre os textos escolhidos – uma obra de acentuado humor e leveza e outra sombria e dolorosa. Parece questionável a justaposição de textos tão extremos, pois com apenas cinco aulas para trabalhar as obras, é difícil para os alunos penetrar nas respec-

³ A proposta é assinada por Lazuita Goretti de Oliveira e intitula-se “Sobre o gênero discursivo diário”. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23711>. Consultado em 18/05/2015.

tivas atmosferas, vivenciar as emoções opostas que elas suscitam. A diversidade de repertórios e estilos nas aulas de literatura é sempre desejável, mas com um tempo razoável que possibilite uma transição adequada de um estilo para outro. Caso contrário, a tendência é mitigar as sensações específicas despertadas pelos textos, dando a impressão de uma escolha aleatória de obras somente para contemplar o estudo de um conteúdo específico.

Após a leitura de excertos, a proposta fornece uma lista de exercícios, muito voltados para a conclusão de que um dos diários é ficcional, literário, e o outro verídico, portanto implicitamente “não-literário”. A negação do *status* literário do livro de Anne Frank, embora com bons argumentos em contrário, pode até ser defensável, mas não como constatação de partida da atividade e sim com base numa discussão mais ampla. Caso houvesse uma leitura integral da obra, com abertura para o diálogo e a troca de impressões, é provável que os estudantes questionassem esse juízo tão taxativo, visto que são marcantes as passagens em que Anne Frank assume a sua vocação artística e desenvolve vários exercícios e experimentos literários no diário, confessando o projeto de publicá-lo após o fim da guerra e, com isso, lapidando reflexivamente o estilo adotado no diário.

Nessa proposta didática o contexto histórico de elaboração do diário aparece apenas em uma etapa na qual os alunos pesquisariam, na sala de informática, sobre a segunda guerra mundial e o extermínio em massa de judeus (*Shoah*). Apesar de estimular a autonomia e possibilitar o contato com os recursos visuais da internet, como fotos da autora e do anexo onde ficou escondida, acreditamos ser importante que o professor, em algum momento, retome os conflitos históricos latentes na obra e articule, de modo mais estruturado, o drama pessoal da autora, os efeitos da violência no seu processo de formação, estimulando a empatia dos alunos diante da narrativa examinada.

É esse o caminho valorizado na segunda proposta didática. Disponível no portal Uol-Educação, as aulas sugeridas têm como objetivo principal explorar questões éticas presentes no livro de Anne Frank. Se a primeira proposta analisada se limita a identificar a estrutura do gênero diário, deixando em segundo plano os vínculos históricos e literários do livro, nessa abordagem a primazia recai sobre os elementos históricos e sociais. O autor da proposta, já nos objetivos, assinala com clareza o teor testemunhal do texto, reconhecendo, através do conceito, o caráter esquivo da obra, marcada por sua múltipla configuração enquanto texto literário, registro histórico e documento pessoal.

Destaca-se a capacidade do livro de “esclarecer que a história não é um processo mecânico, regido exclusivamente por causas políticas e econômicas. Ela também tem uma dimensão humana e dramática, que não deve ser esquecida.” (VILELA, s/a, s/p). Merece destaque também o fato do proponente sugerir articulações entre o contexto histórico vivido por Anne Frank, num momento de guerra, e a realidade dos alunos no mundo contemporâneo, marcado também por formas múltiplas de violência. Contudo, essa aproximação precisa ser feita com sensibilidade, para não recair no erro de se igualar tragédias muito distintas, criando uma comparação superficial entre catástrofes de ordem, efeitos e consequências diversas. Acreditamos que o principal mérito da proposta reside na aproximação consequente desses elementos éticos e da capacidade de articular conhecimento através da interdisciplinaridade, sobretudo na relação entre o conteúdo da disciplina de história, que parece ser a disciplina de partida do projeto, e os temas transversais.

A terceira proposta se delinea a partir do relato de uma experiência avaliada como bem-sucedida, também tendo como objeto principal *O diário de Anne Frank*, elaborada por Claziane Pereira de Lima e publicada na *Revista Melp* (s/d). A experiência didática relatada pela professora nos parece superar e reverter as limitações da primeira proposta, mantendo, por outro lado, as principais qualidades da segunda. Isto é, inserido na disciplina de língua portuguesa e explorando as características do gênero diário, a proposta dimensiona as diversas potencialidades pedagógicas do livro. Mais ambicioso que os projetos anteriores, esse visa se prolongar por 14 aulas, nas quais se trabalhará com um roteiro de leitura, textos complementares sobre a segunda guerra mundial, estudo do momento histórico, com auxílio da professora de história, além do trabalho com a estrutura do gênero diário e produções artísticas e textuais ligadas ao projeto.

A proposta ressalta uma preocupação com os elementos literários do texto, presente no roteiro de leitura, cujas questões são muito semelhante aos roteiros de obras inequivocamente aceitas na escola como literárias. Perguntas ligadas à constituição das personagens, do espaço, do ponto de vista, são fundamentais para evidenciar para os estudantes a subjetividade do diário, que nos fornece, nesse caso, a compreensão dos fatos, e mesmo da História, a partir das impressões, aflições, medos e dúvidas de Anne Frank. Respeita-se o testemunho enquanto forma de individualização tensa da história, afastando-o da pretensão de objetividade e colocando a vítima como protagonista do seu próprio drama.

Dentre as propostas levantadas, essa é a que reconhece com maior clareza outras questões substanciais do livro de Anne Frank, como as descobertas sexuais, os conflitos familiares e o sonho de ser escritora. Elementos que de certo modo ficaram eclipsados na recepção do diário na medida em que ele foi se afirmando com ênfase na condição de “documento exemplar” da segunda guerra mundial.

Ao propor a discussão sobre o caráter literário do diário, a proposta também se diferencia qualitativamente das outras, pois estabelece pontos de contato não apenas entre o ensino da língua, com base nos gêneros discursivos, e questões históricas e temas transversais (ética, direitos humanos, educação sexual), como também estimula e amplia a reflexão sobre o fenômeno literário, rompendo o espaço legitimado das obras canônicas e colocando em cena formas marginalizadas de elaboração estética da realidade. Escapando do uso instrumental, por isso fragmentado, do texto para exemplificação da estrutura e funcionalidade de um gênero discursivo, o relato privilegia o contato prolongado com a obra, permitindo descobertas, surpresas, comoção e empatia.

Considerações finais

Tendo como parâmetro o exame de documentos oficiais, manuais didáticos e de algumas propostas de trabalho em sala de aula, podemos concluir que o avanço quantitativo e qualitativo das pesquisas sobre o testemunho não tem encontrado paralelo em sua abordagem na educação básica brasileira. Os resultados são ainda mais incipientes quando associamos o debate sobre o testemunho ao ensino-aprendizagem da literatura em si. No caso dos documentos oficiais, identificamos uma hesitação teórica e conceitual no tratamento de algumas questões de primeira ordem para o ensino de literatura, como a noção de “prazer estético”, o papel do leitor na apreciação e (re)construção do texto artístico, da questão da autoria e suas relações com a vida social e a história, além da posição atribuída ao cânone literário nas metodologias e currículos.

A existência de uma “literatura de testemunho” provoca profundamente todas essas categorizações, abalando as premissas que tradicionalmente orientam a formação do leitor literário na educação básica. Em vez de enfrentar essa constituição incômoda do testemunho, extraindo de sua singularidade elementos proveitosos para o exercício crítico, notamos ora a sua exclusão ora a sua indi-

ferenciação no quadro do repertório literário consagrado. Ou seja, se no campo acadêmico a condição desestabilizadora do testemunho tem sido vista como um desafio para a teoria literária, cada vez mais encarado por pesquisadores, na educação básica o testemunho segue sendo recebido com perplexidade e silenciamento, como se não houvesse lugar para ele nas aulas de literatura.

Não há, por certo, uma fórmula ideal para o trabalho com o testemunho em sala de aula. Tampouco podemos aceitar que a defesa entusiástica de suas possibilidades seja hasteada em detrimento de outras formas de representação da realidade. Não obstante, se desejamos que a interdisciplinariedade seja mais do que uma bela palavra de ordem exibida em documentos e artigos sobre educação, se confiamos numa função ética, emancipadora, humanizadora da linguagem artística, para além do prazer fugaz do consumo ligado ao entretenimento, não convém ignorarmos os textos testemunhais como importantes aliados nessa busca. No caso específico do ensino de literatura, há ainda muito a se pensar sobre a relevância do testemunho; não apenas como auxiliar no entendimento do fenômeno literário, mas como componente incômodo, mas hoje irrecusável, do ensino de literatura. Retomando a ideia de Saramago, as sombras do testemunho, especialmente numa modernidade marcada por catástrofes inolvidáveis, pode ser um refúgio para crescermos, entre a dor do outro e o prazer do reconhecimento.

Referências

- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL – *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* – Introdução aos PCNs. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CEREJA, W. R e MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 8ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.
- FARACO, E. C. e MOURA, F. M. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2008.
- FELMAN, Shoshana. “Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar”. In: SELIGMANN-SILVA, M. e NESTROVSKI, A. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Ed. Otto Frank e Mirjan Presser. São Paulo: Record, 2012.
- GAGNEBIN, Jean Marie. *Lembrar esquecer escrever*. São Paulo: Editora 34, 2014.
- HERNANDES, R. e MARTIN, V. L. *Língua Portuguesa*. Projeto Eco. Curitiba: Editora Positivo, 2013.
- HOBBSAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?*. Trad. Luigi Dei Re. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- LIMA, Claziane Pereira. O diário de Anne Frank: sequências didáticas em torno do gênero diário. In: *Revista MELP*, nº 3, artigo 46, s/d. Disponível em: <http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/index.php/publicacoes/numero-3/artigos/item/46-o-di%C3%A1rio-de-anne-frank-sequ%C3%Aancia-did%C3%A1tica-em-torno-do-g%C3%Aanero-di%C3%A1rio>. Consultado em 19/05/2015.
- MARCO, Valéria de. “A literatura de testemunho e a violência de estado”. *Revista Lua nova*. Nº 62. 2004. p. 45-62.
- MARTINS, Ivanda. “A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?”. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- OLIVEIRA, Lazuita Goretti. Sobre o gênero discursivo diário. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23711>. Consultado em 18/05/2015.
- REIS, Livia. “Testemunho como construção da memória”. *Cadernos de Letras da UFF*. Nº 33. Rio de Janeiro, 2007. P. 77-86.
- SARAMAGO, José. *Entrevista ao programa Roda Viva*. São Paulo. Tv Cultura, 2003. Consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=QCACUZly3DM>, 21/05/2015.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (org). *História, Memória, Literatura*. O testemunho na era das catástrofes. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- _____. “Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes”. In: *Projeto história*. Nº 30. São Paulo, jun/2005. P. 71-98.
- VILELA, Túlio. Diário de Anne Frank. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/historia-geral-diario-de-anne-frank.htm>. Consultado em 21/05/2015.
- ZAMBRA, Alejandro. *Formas de voltar para casa*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.