



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Nelsides Leonardo de Sousa Diniz

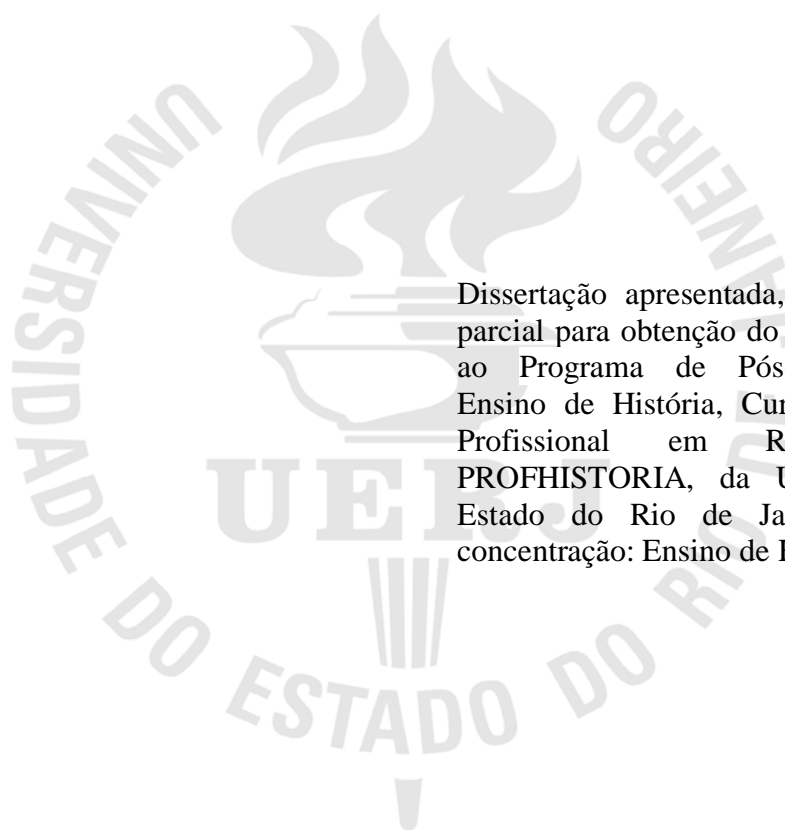
As últimas testemunhas de Svetlana Aleksievitch: a Segunda Grande Guerra e a mobilização de narrativas biográficas no ensino-aprendizagem de História na Educação Básica, no contexto da pandemia de COVID-19

São Gonçalo

2023

Nelsides Leonardo de Sousa Diniz

As últimas testemunhas de Svetlana Aleksievitch: a Segunda Grande Guerra e a mobilização de narrativas biográficas no ensino-aprendizagem de História na Educação Básica, no contexto da pandemia de COVID-19



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

D585 Diniz, Nelsides Leonardo de Sousa.
TESE As últimas testemunhas de Svetlana Aleksiévitich: a Segunda Grande
Guerra e a mobilização de narrativas biográficas no ensino-aprendizagem de
História na Educação Básica, no contexto da pandemia de COVID-19 /
Nelsides Leonardo de Sousa Diniz. – 2023.
166f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Aleksievich, Svetlana, 1948-, As
últimas testemunhas – Teses. 3. Memória – Teses. 4. Monadologia – Teses. I.
Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Neldides Leonardo de Sousa Diniz

As últimas testemunhas de Svetlana Aleksievitch: a Segunda Grande Guerra e a mobilização de narrativas biográficas no ensino-aprendizagem de História na Educação Básica, no contexto da pandemia de COVID-19

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 09 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Francisco Gouvea de Sousa

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Henrique Estrada Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai para todos àqueles que lutam, Brasil à fora, em prol da educação pública, gratuita e, principalmente, de qualidade. Em especial àqueles que, como eu, fazem parte SEPE-RJ¹, e que no atualmente vivem uma greve em defesa do Piso Nacional da Educação. Muito obrigado, companheiros e companheiras! Vocês nos permitem acreditar que outro mundo é possível!

Agradeço também à UERJ-FFP, em São Gonçalo, por ter me permitido ter uma formação profissional, existencial, emocional, política e civilizacional. Sou membro da geração que pôde frequentar o ensino superior público no Brasil, ao contrário de nossos pais. A UERJ me legou alguns dos meus grandes amigos e abriu caminho para que eu formasse minha própria família.

Aproveito para agradecer minhas amigadas de “copo e de cruz” forjadas entre as salas de aulas e corredores da Faculdade de Formação de Professores, o Bar da Frente, encontros estudantis, militância estudantil etc. Nesse quesito, vivi a formação, durante minha passagem pela FFP, de uma verdadeira conexão “Geo-histórica”, mas agradeço em separado.

Da Geografia, envio um salve para Edmilson Lopes, por toda a ajuda ao longo de todos esses anos e por ter me dado meu único e mais querido afilhado, Arthur; para Guilherme Portella, Rafael “Raçudo”, Rodrigo “Birico”, Luciano “Filé”, Maicon “Che”, Denner, Leonardo “Tio Chico” Mazagão, Nilton Costa, Gustavo “Peixe”, Bruno “Holandês” Hosp, Joãozinho, Patrick, Bruno França e Nelsinho Diniz.

Do pessoal da história, um agradecimento especial a meu grande amigo Victor Sabino, companheiro da mesma turma de graduação e do mestrado - quase vinte anos depois. À Jorge Santana e Bruno “Titio” Régis, pela leitura atenta de várias versões desse trabalho. Agradeço também Fábio Diego Maia, Cristialan Raposo, Paulo Victor “Santa Cruz”, Wagner Sant’anna, Gabriel Valentim, Jose Marcos Junior, Jefferson, Robson, Thierre, Isabella Araújo e as Fernandas, Martins e Sousa.

Agradeço também ao ProfHistória que me possibilitou, ainda que remotamente, manter a sanidade mental durante a pandemia. Agradeço também a todos os professores com os quais tive aula e a todos os colegas que fizeram parte dessas aulas.

¹ Sindicato Estadual do Profissionais da Educação.

Envio um agradecimento especial para a minha orientadora, professora Márcia Gonçalves. Por todas as “constelações” que ela me mostrou em momentos de escuridão criativa e, principalmente, por ter me ensinado que a relação orientador/orientado pode, e deve, ser uma relação horizontal e de cumplicidade. Muito obrigado!

Agradeço também aos colegas de profissão que, ao longo dos meus quase quinze anos de caminhada como professor da educação pública, se tornaram grandes amigos. Um agradecimento especial para Amanda Fares, por todas as conversas literárias e pela revisão desse trabalho. Agradeço também aos colegas-amigos Mônica Aquino, Francisco de Paula, Mohandas, Aline Dias, Ana Carolina, Maísa e Erick.

Agradeço aos meus pais, razão da minha existência. Além do apetite cultural, do nome e último nome em comum e da paixão pelo Clube de Regatas do Flamengo, herdei do meu pai o interesse pela história, pela política e pela justiça social. Evoco em memória as reuniões na sede do sindicato dos aeroviários, na Presidente Wilson, numa sala que dava de frente para a Academia Brasileira de Letras, de que participei como membro “ilustre”. Minha mãe me legou o interesse por ditados populares, acho que ela nunca se deu conta, mas a considero um “repositório de provérbios”. Para cada situação cotidiana ela tem uma frase de sabedoria popular para dividir conosco. Além disso, ela me ensinou que “é preciso ter graça, é preciso ter manhã” e que, acima de tudo, “é preciso ter sonhos sempre”. Muito obrigado!

Um agradecimento também aos meus familiares mais íntimos. Em especial à minha avó, Maria, cearense batalhadora, que criou os filhos na marra e até hoje nos dá muitos motivos para rir e se emocionar. Agradeço aos meus tios e tias e a todos os meus primos, simbolizados no meu compadre Lessandro Encarnação, meu primo-irmão fiel.

Minha irmã, Lorena, agradeço por ter sido a melhor irmã que alguém pode ter e por me mostrar que, às vezes, as palavras não dão conta de explicar todo amor que sentimos. E agradeço pelo meu primeiro sobrinho, Gregório, que está a caminho.

Agradeço à minha família mais próxima. Minha esposa, Ana Olívia, por escutar, ao longo dos últimos 13 anos, minhas lamúrias e inseguranças e pelas várias leituras e dicas ao longo da construção desta dissertação. Minha filha, Valentina, tem sido um prazer assistir você se tornar um ser humano fantástico. Sua existência deu outro sentido à minha e me faz querer ser um ser humano melhor todos os dias. Amo vocês!

Por último, agradeço a todos os meus alunos do presente, do passado e do futuro. Nenhuma das palavras escritas aqui teria sentido se vocês não existissem.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

João Cabral de Melo Neto

...o sonho de um é parte da memória de todos.

Jorge Luís Borges

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio depois.

Walter Benjamin

RESUMO

DINIZ, Nelsides Leonardo de Sousa. *As últimas testemunhas de Svetlana Aleksievitch: a Segunda Grande Guerra e a mobilização de narrativas biográficas no ensino-aprendizagem de História na Educação Básica, no contexto da pandemia de COVID-19*. 2023. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta dissertação apresenta uma proposta metodológica de Ensino de História refletindo sobre as possibilidades da utilização de narrativas estudantis como forma de potencializar os conhecimentos históricos criando um contexto de possibilidades de autoconscientização de seus papéis como agentes e produtores de experiências históricas. A descrição de eventos vividos por sobreviventes da Segunda Guerra Mundial presentes no livro *As últimas testemunhas*, da escritora bielorrussa Svetlana Aleksievitch, são entendidos como mônadas, como reivindicadas por Walter Benjamin. A partir deles esperamos que os estudantes possam compor suas próprias narrativas, tendo como pano de fundo, e como comparação, o recente momento de rotinização da morte vivido durante a pandemia do coronavírus. A proposta é que o sujeito narrador, no momento em que concebe o ato de se autonarrar, se transforma em um sujeito que percebe e contempla o outro e a si mesmo, podendo assim, a partir das tensões entre o individual e o coletivo, construir um cenário em que presente e passado se tornam significantes e permitem apontar para um outro mundo possível. Por meio do enlace entre história e literatura, discutiu-se acerca de questões relacionadas à memória, experiência, narrativas e currículo. Ao fim é apresentada um plano de sequência didática, com base nas discussões feitas ao longo do trabalho, e uma seleção das mônadas coletadas por Aleksievitch é oferecida como apêndice.

Palavras-chave: Ensino de história. Cultura visual. Mídias e linguagens. Produção e difusão de narrativas históricas. Mônadas. Memória. Experiência.

ABSTRACT

DINIZ, Nelsides Leonardo de Sousa. *The last witnesses of Svetlana Aleksievitch: the Second World War and the mobilization of biographical narratives in the teaching-learning of History in Basic Education, in the context of the COVID-19 pandemic*. 2023. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This dissertation presents a methodological proposal for history teaching, reflecting on the possibilities of using student narratives as a way of potentializing historical knowledge, creating a context of possibilities for self-awareness of their roles as agents and producers of historical experiences. The description of events experienced by survivors of World War II present in the book *The Last Witnesses*, by the Belarusian writer Svetlana Aleksievitch, are understood as monads, as claimed by Walter Benjamin. From them, we hope that students can compose their own narratives, against the backdrop of, and as a comparison, the recent moment of routinization of death experienced during the coronavirus pandemic. The proposal is that the narrator subject, at the moment he conceives the act of self-narrating, becomes a subject who perceives and contemplates the other and himself, thus being able, from the tensions between the individual and the collective, to build a scenario in which present and past become significant and allow us to point to another possible world. Through this connection between history and literature, issues related to memory, experience, narratives and curriculum were discussed. At the end, a didactic sequence plan is presented based on the discussions made throughout the work and a selection of the monads collected by Aleksievitch are offered, as an appendix.

Keywords: History teaching. Visual culture. Media and languages. Production and dissemination of historical narratives. Monads. Memory. Experience.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	HISTÓRIA, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, SENTIMENTOS, NARRATIVAS E AS MÔNADAS	13
1.1	Sobre História e Literatura: implicações epistemológicas e apostas éticas e políticas	13
1.2	Svletana Alexandrovna Aleksiévitich: a "pessoa-ouvido"	13
1.3	Sobre memória	19
1.4	Experiência como eixo significativo	27
1.5	História com sentimento, História com pessoas reais	31
1.6	Tempos humanos, tempos históricos	40
1.7	Comunicação discursiva e escola	44
1.8	A questão da ideologia... e (ou) de hegemonia e práxis	47
1.9	História, entre Experiência e Narrativa: um regresso	53
2	HISTÓRIA, ESCOLA E CURRÍCULO: CAMINHOS POSSÍVEIS	56
2.1	Uma breve definição de currículo	56
2.2	O currículo em desenvolvimento	57
2.3	Sobre o trabalho docente: sujeitos trabalhadores da educação	61
2.4	A escola como lugar de disputa	66
3	A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR: UMA PROPOSTA/APOSTA DE AÇÃO DOCENTE/DISCENTE	79
3.1	Impossibilidades... e possibilidades!	82
3.2	A proposta de sequência didática	84
3.3	Proposta de sequência didática: As últimas testemunhas da Segunda	

Guerra Mundial e a as testemunhas atuais da última pandemia	87
3.3.1 <u>Prolegômenos</u>	87
3.3.2 <u>Pré-requisitos</u>	87
3.3.3 <u>Objetivos</u>	88
3.3.4 <u>Desenvolvimento</u>	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – As mônadas de Aleksiévitich	106
APÊNDICE B – <i>Slide 1</i>	155
APÊNDICE C – Roteiro de análise da mônada	160
APÊNDICE D – <i>Slide 2</i>	161

INTRODUÇÃO

Na atualidade, estudar a relação entre história e literatura, não chega a ser uma novidade. Menos ainda, é estudar a história tendo como ponto de partida a literatura e outros ramos da produção artística. Para Durval Muniz Albuquerque Junior (2016), se valendo de pressupostos hartoguianos, o professor de História deve ser capaz de compartilhar com os estudantes uma "dieta de temporalidades". Ilmar Rohloff de Mattos (2006) aponta nessa mesma direção, quando, citando Machado de Assis, recomenda o uso de "especiarias alheias" para que educadores preparem seus "banquetes" educacionais.

Minha intenção com a presente dissertação é potencializar as narrativas dos sujeitos centrais do processo educacional os/as estudantes. Ao me manter nesse mesmo campo "semântico/alimentício" como um aprendiz, pretendo introduzir alguns itens de um cardápio literário como forma de oferecer uma "nutrição", mesmo correndo o risco de ser redundante com o termo, que em sua origem etimológica, se refere ao ato de alimentar um recém-nascido (*alere* em latim). Nesta dimensão, simbolicamente, almejamos propiciar alimento intelectual e cognitivo para os/as estudantes, e também para os/as docentes.

Assim, pretendo desenvolver, de maneira dialógica, a proposição de um ambiente pedagógico que possibilite o surgimento das narrativas de vida desses sujeitos, tendo como eixo signifiante o conteúdo temático da Segunda Guerra Mundial.

Nesse sentido, a ideia é utilizar os relatos de sobreviventes do conflito, presentes no livro da escritora bielorrussa Svletana Aleksievitch (*As últimas testemunhas*), como materiais para que os/as estudantes produzam suas próprias narrativas, tendo como pano de fundo, e como comparação, o momento de exceção causado pela pandemia da COVID-19. O livro, base documental desta dissertação, é composto de relatos acumulados ao longo das décadas de 1970 e 1980. Nele sobreviventes da Segunda Guerra Mundial contam suas vivências traumáticas durante o período. Em comum, entre as narrativas encontradas nessa obra de Aleksievitch, está o fato de que todas as testemunhas eram crianças ou adolescentes no decorrer do conflito mundial. A autora tenta com isso captar uma espécie de *zeitgeist* do período por meio da coleta de "mônadas"².

² Essa categoria, desenvolvida por Walter Benjamin a partir de suas leituras do filósofo alemão Gottfried Leibniz, será melhor desenvolvida no decorrer desse trabalho.

Ancoro-me numa concepção alteritária para o processo educativo. Nessa perspectiva, acredito que o sujeito narrador, no momento em que concebe o ato de se auto narrar, se transforma em um sujeito que percebe e contempla o outro e a si mesmo de forma mais elaborada em termos cognitivos. Segundo Márcia Gonçalves, "Ao narrarmos, como sujeitos em primeira pessoa, construímos sentidos e significados para as lembranças acerca do vivido." (GONÇALVES, 2016, p.10). E acrescentaria, acerca do vivido por cada um nas suas relações com os outros, um cada um que se percebe no mundo à luz da alteridade.

Ao longo de mais de uma década em sala de aula, tanto na rede pública (municipal e estadual do Rio) como em redes privadas de ensino, pude notar com frequência o interesse que estudantes de todas as séries da Educação Básica tem pela Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, entendo que investir em um projeto que congregue uma temática de bastante interesse por parte dos discentes, aliado à tentativa de associar esse mesmo episódio a algo que estamos vivendo no presente, como é o caso da pandemia do coronavírus, se faz pertinente. Cada uma dessas experiências, muito diferentes entre si, possuem um ponto em comum: a rotinização da morte em grande escala.

Como afirma Benjamin, a finitude das experiências vividas, se existir um esforço para isto, se esvai no esforço de memória, de romper com os sentimentos de angústia advindos de um contexto de sofrimento. O fato experienciado no passado, numa certa perspectiva de apreensão linear do tempo histórico, não retira sua presença, como “passado presente”, sobretudo quando nos debruçamos sobre experiências traumáticas.

Para além disso, apesar de muito ter sido enfatizada a centralidade dos aprendizes, e dos seus saberes e fazeres, nos processos educativos, ainda se faz necessário "bater nessa mesma tecla". É nessa premissa que este trabalho também se justifica.

Especialmente em um momento de mudanças inconstantes, acredito que propiciar ao aluno a possibilidade de se compreender como um agente da história, através da construção das suas narrativas em torno de percepções sobre a realidade, tendo a disciplina histórica como âncora temporal na formação de suas identidades e percepções de mundo, é primordial se queremos desenvolver uma educação democrática.

A formação de estudantes que sejam capazes de desenvolver a autonomia de pensamento e que possam ver “além do que se vê” se torna primordial, ao se ter como norte construir uma sociedade mais justa.

O direcionamento dado pelo governo federal em relação a pandemia, durante a gestão de Jair Bolsonaro como presidente da República (2018-2020), e o uso das *fake news* para

promover discursos negacionistas em relação aos efeitos do coronavírus reforçam essa percepção.

Portanto na atualidade, formar-se criticamente significa estar apto para “ler o mundo” (FREIRE, 1996) mas também para atuar de forma positiva nele. É fundamental que estudantes, em especial da Educação Básica, entendam as lentes e os meios pelos quais as nossas leituras de mundo são construídas, sendo capazes, no decorrer desse processo, de se enxergarem como atores históricos e produtores de conhecimento. Acredito que trabalhar com as narrativas estudantis pode ser um potente instrumento de transformação no âmbito da escola.

Isto posto, na primeira parte desta dissertação discorreremos sobre temas como memória, experiência, narrativa e sentimentos, procurando assentar as bases teóricas para a nossa proposição didática. No segundo capítulo, procuramos problematizar as formações curriculares, assim como o próprio espaço escolar. Na última parte, apresentamos uma síntese das discussões travadas no decurso do trabalho e oferecemos nossa proposta de sequência didática junto com a transcrição das mônadas de Aleksiévitich, para que professores e professoras possam se apropriar, se assim desejarem, do nosso esforço escolar-acadêmico.

Termino essa seção advertindo que no decorrer desta dissertação, de forma quase inconsciente, espelhei o conceito que guiou grande parte dessa jornada, a ideia de mônada, na forma de escrever. Sem me dar conta alternei/alternamos entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Julgamos melhor deixar o texto em seu formato original esperando que isso aprofunde o caráter dialógico e dialético que tentamos expressar nas páginas que seguem.

1 HISTÓRIA, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, SENTIMENTOS E AS MÔNADAS

1.1 Sobre História e Literatura; implicações epistemológicas e apostas éticas e políticas

Em seu artigo *História e Narrativa*, feito a partir da palestra no *Seminário Fronteiras da História*, no início dos anos 90, o historiador Ricardo Benzaquen de Araújo (1998) brinde seus leitores com uma anedota curiosa. Segundo o autor, um dos principais fundadores da Escola Histórica Alemã, grande responsável pela difusão de uma concepção científica de História, Leopold Von Ranke, teria se embrenhado nos caminhos da história por culpa do seu grande interesse pela literatura, mais especificamente pelos escritos de Walter Scott.

Se a memória é "uma ilha de edição" que "ao prazer do bel-prazer" faz e desfaz seu próprio caminho rumo ao "humano fado", como afirma o poeta Wally Salomão em sua *Carta aberta a John Ashbery*, ou se a História nada mais é do que "aquela certeza fabricada no instante em que as imperfeições da memória se encontram com as falhas de documentação", como sentencia o jovem prodígio Adrian Finn, um dos principais personagens do romance *O sentido de um fim*, do britânico Julian Barnes (2019); o que posso afirmar nesse momento é que iniciarei esse projeto apresentando aquela que inspirou o desenvolvimento dessa proposta de intervenção/criação docente:

1.2 Svetlana Alexandrovna Aleksievitch: a "pessoa-ouvido"

As obras literárias de Aleksievitch, as quais pretendo lançar mão como forma de relacionar os eventos narrados na História-disciplina escolar, para associá-los às narrativas de vida dos estudantes, carregam a marca polifônica evidenciada pela obra bakhtiniana.

A vencedora do prêmio Nobel de Literatura de 2015 nasceu na Ucrânia Soviética, em 1948. Filha de professores rurais, o pai bielorrusso e a mãe ucraniana, se notabilizou como escritora na década de 1980, escrevendo em língua russa. Como uma das "filhas da Vitória",

pertence à geração *baby boomer* soviética que cresceu sob os auspícios vitoriosos da "Grande Guerra Patriótica"³.

Suas obras *A guerra não tem rosto de mulher* (2016) e *As últimas testemunhas* (2018), ambas tendo como tema as experiências de pessoas reais durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), apesar de terem sido inicialmente rechaçadas pela imprensa oficial da época, se tornaram um grande sucesso editorial no período de declínio da União Soviética e a tornaram uma das escritoras de língua russa mais lidas na atualidade.

Seu eixo literário gira em torno da busca pela captura dos sentimentos dos sujeitos que participaram, de forma direta ou indireta, de grandes eventos históricos traumáticos, como a já citada Grande Guerra Patriótica (como até hoje é conhecido o conflito iniciado a partir das agressões nazistas), o acidente nuclear em Chernobyl e a Guerra do Afeganistão (1979-1989). No caso da Grande Guerra Patriótica, a autora considera os relatos por sua singularidade e, ao mesmo tempo, universalidade. Relembrando em alguns aspectos o conceito de "mônada", mobilizado por Benjamin, que será abordado mais adiante.

A partir de centenas de relatos, a autora reafirma sua busca por reunir "uma imagem de um tempo. Que tempo foi esse, como vivemos, quais eram as crenças e as esperanças. Eu queria gravar esse tempo que a sua maneira foi único" (ALEKSIÉVITCH, 2018, p.17)

Na tentativa de capturar esses instantes históricos por meio dos relatos dos sujeitos partícipes, a escritora bielorrussa se depara com aquilo que Gagnebin, a partir da sua leitura de Assmann, chama de trauma. Essa chaga, que pode abarcar o corpo e alma das pessoas presentes em eventos de extrema violência, pode impedir a reconstrução daquela experiência, de forma simbólica ou não, através do uso da palavra oral e escrita. Após os acontecimentos da primeira metade do século XX, para Gagnebin, "a temática do trauma se torna predominante na reflexão sobre a memória". (GAGNEBIN, 2006, p, 110).

Na visão de Selligman-Silva, o componente traumático quando pensamos na história recente dos últimos dois séculos, na qual podemos incluir desde o massacre dos armênios pelos turcos durante a Primeira Guerra Mundial, passando pela *Shoah*⁴ perpetrada pelos nazistas, até as tentativas de limpeza étnica mais recentes como as da antiga Iugoslávia e o extermínio dos tutsis em Ruanda; molda nossas noções do passado ao mesmo tempo que trabalha na construção das nossas imagens do presente. Para esse autor, essas categorias

³ Na antiga União Soviética e, atualmente, na Rússia e nas ex-repúblicas soviéticas, o período que vai da invasão nazista ao território soviético até a vitória do Exército Vermelho (1941-1945) é chamado por esse termo. Como se fosse uma guerra paralela dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial.

⁴ Como também é chamado, entre os judeus, o holocausto nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Em hebraico o termo significa "destruição, ruína, catástrofe".

temporais se materializam como representação na atualidade principalmente a partir dos meios midiáticos (talvez o grande exemplo mais recente seja a terrível cena do atentado às Torres Gêmeas...)⁵. Selligman-Silva destaca o papel que a literatura tem na construção da nossa percepção sobre o passado que acaba por orientar nosso presente e futuro. (SELLIGMAN-SILVA, 2002)

No universo da psicanálise, o luto, para além de parte integrante às experiências traumáticas, reflete, se pensado coletivamente, um padrão para os processos de construção simbólica integrantes das formações culturais. Talvez, o exemplo mais emblemático disso esteja presente na trajetória dos hebreus como contada na Torá. Nesse sentido, o relato bíblico seria o arquétipo de toda literatura de testemunho.

A psiquiatra Elizabeth Kübler-Ross define o luto por meio de cinco etapas: negação, raiva, negociação, depressão e aceitação. O luto é um dispositivo indispensável na reconstrução da relação com o simbólico e o "real" no cenário pós-perda. Assim, o não reconhecimento do luto pode acentuar a dimensão traumática dos sujeitos. Segundo Freud, o trauma opera como um mecanismo de subjetivação e, é exatamente, por intermédio dele que nos reinventamos, no pós-experiência traumática, como sujeitos. Os traumas fazem parte da realidade humana, individual e coletiva, eles, assim como a memória, e como interferentes na memória, estão em constante processo de reinterpretação e acumulação (DUNKER, 2017). A literatura de testemunho, situada entre o terceiro e o quinto estágio do luto da escala Kübler-Ross, pode ser compreendida como um instrumento importante nesse desenrolar. Logo, narrar o choque traumático se origina da necessidade de continuar o percurso interrompido pelo evento traumático. É a retomada do caminho original, ou da sua percepção, a partir de um novo parto, como um sujeito em construção a partir das vivências e de suas elaborações linguísticas.

Selligman-Silva concebe a literatura, com toda abrangência que a palavra traz em si, não somente como meio de transmissão material de testemunhos, mas também

na qualidade de produto do intelecto, seu testemunho está "inscrito" na própria linguagem, no uso que faz dela, no modo como através de uma intrincada tecedura, ela amarra o "real", a imaginação, os conceitos e o simbólico. Podemos, portanto, falar de um teor testemunhal da obra literária que permanece mesmo em plena era da

⁵ O onze de setembro de 2001 (o "*nine-eleven*" para os estadunidenses), data que marca os atentados às Torres Gêmeas, localizadas no *World Trade Center*, em Nova Iorque, marca o início da chamada "Guerra ao Terror". Marcou também o começo de uma era de superexposição e espetacularização – que talvez tenha como antecedente importante a Guerra do Vietnã (1959-1975) –, na grande mídia, de eventos violentos e traumáticos, como forma de justificar atrocidades cometidas em nome da "liberdade".

reprodutibilidade técnica e, depois dela, na era da síntese das imagens. (SELLIGMAN-SILVA, 2002, p. 148)

Talvez seja nesse espaço que nossa autora adquira sua relevância. A obra de Aleksiévitich trafega entre as experiências individuais e coletivas tentando, se não cicatrizar as feridas, pelo menos oferecer uma possibilidade de ser reconhecida como experiência real e humana.

Aleksiévitich convida as vítimas a darem seu testemunho. Agamben, ao investigar o que "restou" de Auschwitz, elucida a origem do termo testemunha. Para os gregos, testemunha é *martis*, daí provém a palavra mártir e martírio, ambas associadas ao sofrimento e à perseguição sofrida pelos primeiros cristãos. Ainda, segundo Agamben, em latim existem dois termos para designar testemunha: *testis* e *superstes*. O primeiro tem como sentido etimológico "aquele que se põe como terceiro em um processo ou litígio entre dois contendores"; já o segundo, remete ao sujeito que experiencia, em primeira pessoa, um evento e pôde deixar seu relato sobre o mesmo. (AGAMBEM, 2008, p. 27).

A esses dois exemplos se soma um terceiro: o autor⁶. O autor atua como um preceptor testemunhal que garante a preexistência do fato narrado. Nesse prisma, o ato de testemunhar um acontecimento é sempre "um ato de autor, implicando sempre uma dualidade essencial, em que são integradas e passam a valer uma insuficiência ou uma incapacidade." (AGAMBEM, 2008, p. 150)

Em seu texto, o filósofo italiano analisa as possibilidades/impossibilidades de se narrar ou apresentar um relato que seja capaz de representar o horror vivido por aqueles que passaram pelos *lagers* - campos de concentração e, posteriormente, de extermínio - durante o período nazista. Agamben entende o "resto" como aquilo que escava a valência do relato, garantindo sua possibilidade de verdade dita, de verdade vivida.

Ainda sobre a temática do testemunho, Selligman-Silva adverte que

O testemunho não deve ser confundido nem com o gênero autobiográfico nem com a historiografia - ele apresenta uma outra voz, um "canto" - ou lamento - paralelo", que se junta à disciplina histórica no seu trabalho de colher os traços do passado. (SELLIGMAN-SILVA, 2002, p. 150)

⁶ Do latim *auctor*, com o sentido de um indivíduo representante de alguém impossibilitado de realizar um ato jurídico, ou seja, como alguém que atesta a veracidade de uma transação. Daí, mais tarde a palavra também estar associada ao ato de vender uma propriedade, um vendedor.

Para esse mesmo autor, no contexto da obra de Primo Levi - um dos mais conhecidos sobreviventes dos KZ⁷ e difusor do horror nazista por meio de seu relato testemunhal - em que a necessidade de narrar o passado nem sempre encontrava uma disposição para a escuta

A narrativa teria, portanto, dentre os motivos que a tornavam elementar e absolutamente necessária, este desafio de estabelecer uma *ponte* com “os outros”, de conseguir resgatar o sobrevivente do sítio da outridade, de romper com os muros do *Lager*. A narrativa seria a picareta que poderia ajudar a derrubar este muro. (SELLIGMAN-SILVA, 2008, p. 66)

Apesar da grande estima que tenho por sua obra, me solidarizo com as reticências, as mesmas reticências que são uma marca da escrita de Aleksiévitich, a ela feitas por Grazziotin. Ele alerta para o fato de que ao lidar principalmente com relatos traumáticos, a obra de Aleksiévitich tem como tema transversal a existência do regime soviético como um trauma coletivo. Segundo esse autor, esse aspecto por vezes beira uma "quase banalização do termo (trauma) ou uma quase dessensibilização, em decorrência de um trauma totalizante e uma memória em abuso." Assim, ao focar em acontecimentos marcados pela atrocidade, relacionando isso diretamente ao regime iniciado com a Revolução de Outubro, permite que sua obra possa ser lida como antissoviética, "como se o comunismo soviético fosse totalizado aos traumas por ela escritos." (GRAZZIOTIN, 2020, p. 19)

Grazziotin aponta também, se pensado do ponto de vista historiográfico, para percalços metodológicos dos textos de Svetlana Aleksiévitich. Para ele, seus livros se inserem no domínio dos livros de memórias, não podendo ser considerados livros de história. Falta-lhes a problematização da "verdade" dos testemunhos ao mesmo tempo em que pode ser sentida uma ausência quase total de crítica das fontes, elemento fundamental na produção do historiador.

Contudo, esse mesmo autor salienta aspectos positivos da obra de Svetlana ao reconhecer que

a grande presença de sentimentalidades e emoções permeiam toda a sua escrita, a partir de uma ação linguística em intercâmbio com o seu próprio tempo, abrindo no texto um espaço de experiência sensorial e afetivo. Perceber a história enquanto um tipo de construção narrativa nos permite refletir sobre os seus usos, suas categorias de entendimento e a forma pela qual essa narrativa pode ser apreendida como uma presença narrativa. [...] sua narrativa merece atenção por parte da história da historiografia pelo fato de reanimar futuros imaginados, alargar horizontes transformativos e positivar cadeias de narrativa, através de oralidades e musicalidades sensoriais que se intercambiam entre si. (GRAZZIOTIN, 2020, p.33)

⁷ Abreviação do alemão *Konzentrationslager* (campo de concentração).

A meu ver, Svetlana contribui para uma visão mais abrangente da história ao jogar luz naquilo que Pollak chama de “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989). Sua escuta atenta às pessoas comuns parte de um processo de dessacralização da história. As experiências individuais compõem uma memória coletiva trazendo à tona as vozes que ficaram pelo caminho.

Essa comunicação entre o que foi apreendido e repassado e o que se viveu é constantemente ressignificada por aqueles que conservam as experiências ancestrais. Isso pode ser percebido nas mais diversas aparições das lembranças memorialísticas, originárias dos diferentes espaços coletivos e individuais de rememoração. De acordo com Pollak, uma das questões candentes em relação a isso diz respeito, se pensado a partir do distanciamento temporal entre o que ocorreu e o que se narra, ao armazenamento e, conseqüente, propagação integral, durante o momento em que é permitido devido a conjunturas históricas favoráveis, "passar do não-dito à contestação e reivindicação" da sua própria existência como experiência legítima. (POLLAK, 1989, p. 9)

Em contextos de crise, onde a morte de muitas pessoas é rotinizada, como são aqueles dos quais pretendo lançar mão neste trabalho, a memória que se relaciona com o trauma vivido se apresenta constantemente como uma procura de acomodação entre a atividade da memória elaborada pela sociedade e aquela de cunho individual.

Assim, em seus "romances de vozes", como Aleksievitch gosta de se referir a eles, a autora bielorrusa busca capturar as experiências dos seres humanos "no tempo e no cosmos". Segundo a autora, seu interesse envolve

[...] o espaço de uma alma humana, pois é justamente lá que tudo acontece. Eu vejo a grande história por meio de pequenas histórias. Então não fica o ruído surdo do tempo, mas aquilo que podemos entender, aquilo que nos interessa depois de passarem os anos. Interessa-nos a vida humana. Eu então a reduzo a dimensões humanas. (ALEKSIÉVITCH, 2018)

Com isso, a autora que, fazendo referência a Flaubert que se autointitulava um "homem-pena", se define como uma "pessoa-ouvido", faz das testemunhas históricas as personagens principais da literatura. Buscamos nesse projeto fazer um trabalho análogo: transformar as testemunhas históricas em personagens principais da História.

1.3 Sobre memória

Nessa empreitada cabe uma sucinta discussão acerca de um dos aspectos fundamentais para se compreender a construção das narrativas históricas em geral: a questão da memória.

Iniciamos essa incursão memorialística com base na visão apresentada pelo historiador Fernando Catroga, em seu livro *Memória, História e Historiografia* (2001), onde é apresentada a dimensão de alteridade incluída na construção das memórias, bem como das histórias narradas.

Catroga argumenta que estamos todos inseridos em campos mnésicos enquanto indivíduos, e como seres formados pelas interações sociais. Segundo o pensador lusitano, para Maurice Halbwachs, essas dimensões se implicam de forma recíproca. Assim, toda memória individual se origina de uma "coexistência tensional" de diferentes memórias, que podem ser familiares, regionais, midiáticas, escolares etc., que se encontram em estado de elaboração contínua, fruto do perene câmbio de presente em passado e vice-versa (CATROGA, 2001).

Por esse ângulo, para Catroga, "a anamnese, enquanto presente-passado, é experiência interior na qual a identidade do eu unifica a complexidade dos tempos sociais em que cada vida individual comparticipa" (CATROGA, 2001, p.16). É nesses termos, que o autor conduz o debate sobre a memória coletiva ao longo de seu já citado livro. Para nós, essa conceituação sobre a relação sujeito-sociedade na construção da memória será muito cara se considerarmos que das premissas dessa dissertação é fomentar a produção de narrativas autobiográficas de caráter testemunhal por parte dos estudantes, e assim "produzir" memórias, bem como analisa-las.

Nesse momento, o "olhar interior" do "eu" se depara com o "olhar exterior" do coletivo. Vale lembrar que Paul Ricoeur também aponta nessa direção quando defende que a construção do sujeito singular se dá na relação com os "outros" coletivos. O filósofo francês comemora a capacidade de Halbwachs de atacar a tese psicologizante sobre a formação da memória, em que, a memória individual, seria autossuficiente em seu processo de constituição. Ricoeur recebe com agrado a denúncia, por parte de Halbwachs, de uma atribuição ilusória da lembrança à nós mesmos, como se fôssemos repositórios imaginários de memória. Outro ponto importante da crítica ricoeuriana é a atribuição que o autor dá ao reconhecimento, por parte de Halbwachs, de dois princípios importantes do encadeamento de memórias: os fatos e fenômenos materiais, e a memória coletiva (RICOEUR, 2007, p.105-142).

Halbwachs empregou em sua obra uma ênfase maior no segundo aspecto, que para ele, é o principal fator que conduz aos "quadros sociais de memória" (CATROGA, 2001, p. 20). Nossa tentativa será a de aproximar, ao máximo possível, as duas instâncias, e problematizando, junto aos alunos e alunas, os caminhos que a produção de memórias percorre, com suas seletividades, recordações e esquecimentos.

Por esse lado, como ressalta Pollak, a memória, como procedimento comunitário dos eventos e pontos de vista acerca do passado em comum que se intenta preservar, opera como componente aglutinador das experiências coletivas. Assim, acaba por realimentar a solidariedade entre grupos que se sentem "umbilicados" justamente por essa vivência/memória compartilhada. Desse modo,

A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. (POLLAK, 1989, p. 9)

A memória, nesses termos, se situa em um processo de enquadramento. Esse processo, por sua vez, se nutre daquilo que a história produz. Limitado pelas circunstâncias políticas, sociais e históricas, ele é fruto da negociação entre oprimidos e opressores, assim como entre as próprias vozes subalternas. Assim, colocar a memória no "quadrado" nunca é um ato completamente arbitrário. Seu caráter aleatório é consequência da tentativa de conciliação entre as partes lembrantes. Isso pode se dar tanto a partir da ressignificação dos parâmetros/fatos conduzidos pela história oficial, como pelo recolhimento do "resto", como Agambem e Gagnebin o concebem, das experiências e das memórias produzidas por aqueles a quem foi negado o direito de contar a história

Para Pollak (1989), as ausências de fala, a recusa em rememorar por meio de relatos verbalizados, tem motivos profundamente obscuros. Para aqueles que sofreram de grandes traumas coletivos e individuais, a premissa da fala muitas vezes requer uma possibilidade de escuta. Assim, nas tramas da memória, as lacunas do esquecimento são uma constante exigente. A escrita de Aleksievitch tem como mérito a tentativa de diminuir essa distância existencial entre esses fatores de composição da experiência humana.

De acordo com Catroga, o termo "re-presentificação" busca aproximar as ideias de representação, nesse caso, por meio das memórias individuais e coletivas, e de "presentificação", ou seja, temporalizando as experiências nos domínios da memória. Dessa

forma, "a *re-presentificação* é experiência temporal indissociável da sua espacialização". (CATROGA, 2001, p. 23).

Para o linguista russo Mikhail Bakhtin, a discussão acerca da memória se encontra em dois graus distintos. No primeiro grau, em *O autor e o herói*, Bakhtin apresenta pela primeira vez em sua produção acadêmica o conceito de exotopia. Essa categoria refere-se à ideia de que a memória de si também é construída externamente ao indivíduo. Bakhtin salienta a função que o sentimento amoroso e a prática da generosidade têm nesse contexto, pois seria na relação dialógica da alteridade que a construção da nossa memória identitária se manifestaria como representação e afirmação dessa mesma visão de si.

Nesse caminho, a memória exotópica é aquela formada após o processo racionalizado de entendimento daquilo que se tenta resgatar do passado. É a conclusão e apreensão da memória conectada entre o sujeito e os outros sujeitos, onde o que o outro enxerga passa a ser também aquilo que o sujeito original enxerga. Temos uma composição dialética de uma memória, que é também estética e voltada para o passado. (AMORIM, 2009)

À essa memória estética e situada na ideia de passado, Bakhtin contrapõe a memória do herói. Essa concepção de memória tem como espaço de orientação temporal o futuro. Ela sempre vem a reboque do que irá acontecer. O herói aparece sempre como possibilidade em construção. O horizonte e as expectativas guiam a construção do herói – lembramos aqui a escolha dada à Aquiles: uma vida longa ou a glória eterna.

Assim,

Podemos dizer que nesse primeiro nível, a memória em questão é memória dos sujeitos ou, mais precisamente, da *posição* onde se encontra o *sujeito*. A diferença de posição não indica apenas uma relatividade de pontos de vista, mas vai mais longe e produz qualidades distintas de memória. (AMORIM, 2009, p. 11)

um segundo estágio, Bakhtin apresenta aquilo que Amorim (2009) chama de *memória do objeto*. Nesse contorno memorial, o centro da abordagem se desloca para a cultura e seus objetos culturais. É nas relações entre os sujeitos que se dá seu processo de atualização e legitimação. Para Bakhtin, ela aparece sobretudo nos objetos culturais que fornecem meios para a formação de uma memória coletiva, como na literatura e em outras formas de manifestações culturais, como as palavras proferidas em determinados contextos sociais. Daí, a rejeição de Bakhtin à uma ênfase, nas interpretações sobre a memória, que adotavam abordagens psicologizantes e individualizantes na composição da ideia de memória. Sua

abordagem sobre a memória, assim como sobre a linguagem, tema que será abordado mais a frente, apresenta uma visão materialista da relação dos seres humano entre si.

Em todos os autores mencionados, admitimos que, nos enquadramentos propostos, o fazer história em diálogo com a memória, se encontra sob a ótica de uma interseção entre o novo e o velho, na inter-relação entre passado e presente, na medida em que um interfere diretamente na percepção do outro. Para Sonia Wanderley (2013), o fazer história tem sempre sua base no presente. Sua função social original:

[...] é produzir caminhos por meio dos quais a sociedade possa 'atravessar o rio dos tempos', aprendendo a reconhecer-se nesses caminhos. [...] Ou seja, cabe à história utilizar-se das ferramentas que possui e redescobrir-se em um momento de profundas mudanças e de novas demandas sociais, ainda turvas pela incerteza que caracteriza o nosso tempo. (WANDERLEY, 2013, p. 222).

Assim como Wanderley, Aleida Assmann (2011) se vale de uma potente metáfora que desempenha um papel inaugurador na formação das noções humanas de memória e do ato de lembrar: a da escrita. A escrita como rastro, como "resto" das vivências humanas. Essa trajetória tem sido percorrida por homens e mulheres ao longo dos séculos. Da escrita cuneiforme dos sumérios às mensagens de *whatsapp*, sem nenhum tipo de preconceito contra os povos ágrafos, é claro. (GAGNEBIN, 2006)

Entendo ser relevante indicar algumas críticas direcionadas às concepções descritas acima, mesmo que isso não me impeça de lançar mão de tal arcabouço teórico. Nessa toada, Fernando Costa (2009) questiona a memória coletiva, na medida em que essa noção se apresentaria de forma excessivamente ontológica. Ele aponta, ainda, para a ênfase, por parte daqueles que defendem a noção de memória coletiva, centrada nos produtores dos discursos de memória, dando pouca ou nenhuma importância aos meios de difusão e recepção em que esses enunciados estão inseridos.

Andreas Huyssen (2000) ao se posicionar a favor dos usos da memória, por meio de um diálogo entre esta e os estudos e pesquisas relacionadas as áreas de metodologia e teoria da História, orienta a discussão para um problema que pode surgir quando o rememorar/relembrar, característico e intrínseco à memória, se coloca em oposição, direta ou indireta, aos discursos propriamente historiográficos.

Os estudos do pesquisador alemão situam a emergência, em dois sentidos distintos, dos discursos da memória na década de 1980 - fruto das transformações políticas, econômicas e sociais decorrentes no período, assim como das concepções que surgem na esteira dessas transformações como aquela que aclamava o chamado "fim da história" - tendo como modelo

a abordagem memorialística em relação ao Holocausto. Para Huyssen, dois exemplos são bastante sintomáticos dessa onda: o caso da Comissão da Verdade ("Nunca más"), na Argentina, e o dos pós-Apartheid, na África do Sul.

Ainda nessa seara, Huyssen ressalta os possíveis usos da memória. Tanto do ponto de vista do seu caráter negativo, como afirmação e legitimação da dominação por parte daqueles que historicamente ocuparam os espaços de poder. Mas também do seu papel de jogar holofote para traumas históricos coletivos, ajudando a julgar culpados, como no caso argentino, e a construir consensos em torno de valores/conceitos como democracia e direitos humanos.

Assim sendo, é interessante destacar o nexos existente entre memória e esquecimento, sobretudo no que diz respeito à função importante que o esquecimento pode desempenhar nos processos descritos acima. No caso do julgamento dos crimes cometidos pelos militares na ditadura argentina, foi necessário rejeitar/esquecer aquilo que ficou conhecido como "*teoría de los dos demonios*"⁸ para poder levar a justiça àqueles que se utilizaram do poder estatal para promover a eliminação de opositores.

Mas é preciso ficar atento para que o medo do esquecimento não ajude a desencadear um processo de hipermemorialização da vida. Mark Fisher (2020) desvela um aspecto ao mesmo tempo paradoxal e paradigmático da relação com a memória nos tempos pós-modernos: se por um lado, o presente e o imediato são privilegiados, no "realismo capitalista" o "longo prazo" é extirpado; por outro, vemos a valorização do sentimento nostálgico. Assim, "*en este momento, el pasado vende mejor que el futuro*". (HUYSEN, 2000, p. 19)

No momento, vivemos num mundo que se apresenta com uma tendência de mudanças inédita e que, ao mesmo tempo, constrói um modelo de padronização de quase todos os aspectos da vida social como nunca antes visto. É, como uma vez ouvi ser o desejo de uma estudante, o ser "diferente igual a todo mundo".

Na década de 1990, um outro aspecto se soma à cultura de valorização da memória: as teorias e estudos sobre o trauma como um dos eixos da discussão política sobre a História. Huyssen sugere que esse novo aporte do trauma, como sujeito e objeto da História, remete a uma possibilidade que vem a reboque do pós-estruturalismo. Naquele contexto, a subjetividade passa por um novo processo de revalorização. É também nesse instante que se

⁸ Essa perspectiva tentava promover uma equivalência entre os crimes cometidos dentro da lógica de "terrorismo de estado", com prisões arbitrárias, execuções sumárias, "voos da morte", etc, com às ações promovidas por grupos guerrilheiros, como os *Motoneros*, que lutavam contra o endurecimento do regime a partir do golpe militar de 1976.

torna cada vez mais importante, nesse debate, focar o papel que os meios de comunicação - tanto as diferentes mídias como difusores de conteúdos/informações históricas em si, como os interesses daqueles que exploram comercialmente esses meios - passam a exercer na relação memória/esquecimento.

Num debate muito preocupado com as mudanças tecnológicas que inundavam as sociedades nas décadas finais do século XX, e que se intensificaram no XXI, em que reconhecia a substituição do foco das ciências, antes voltados para as questões da realidade física, como a terra, os corpos e a matéria, para as “ciências do acidente energético”, o urbanista francês Paul Virilio associa a crise das dimensões físicas como uma crise que afetava a própria noção do conjunto de representações do mundo. Para ele, “a crise das dimensões físicas do mundo sensível na era das telecomunicações eletrônicas é acrescida da crise do CONTINUUM inteligível.” (VIRILIO, 2014, p.44)

Desse modo, se incorre, e acredito que nossa relação com a memória segue um padrão parecido, no perigo de adentrarmos em uma situação ilusória de compreensão do passado, e da atualidade, a partir de um uso excessivo de experiências mediadas pelas próprias mídias, como as redes sociais, em que a relação entre sujeito e objeto sofrem o risco de descompasso inteligível em prol de imagens e representações cada vez mais efêmeras e insignificantes, vistas como a única forma de interação possível.

É importante ressaltar como essas questões de âmbito teórico-metodológicos se aproximam de problemáticas atuais acerca do acesso ao mundo, mediado pela mediatização descomunal da rede mundial de computadores, e de suas implicações políticas, econômicas e sociais. Nessa linha, Evgeny Morozov aponta que o discurso da tecnologia hoje, e consequentemente das formas de memória - não custa lembrar que “memória” é também um termo caro à informática - tende à naturalização de algumas das práticas mais perversas associadas à hegemonia política neoliberal, seguindo os receituários formulados tanto por empresas de tecnologia do Vale do Silício, como pelos grandes conglomerados financeiros. (MOROZOV, 2018)

Nessa linha, a perda da dimensão física, como apontada por Virilio, pode ser comparada à perda da dimensão do real factual na análise sócio-histórica. O fenômeno das *fake news* são um bom exemplo da perda de referencial representativo e de legitimidade nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a transição do mundo analógico para o digital, que Virilio traduz a partir na concepção de *interface*, do ponto vista da nossa relação com as imagens e representações, com as quais somos bombardeados diariamente, implode a noção de limitação, implícita a qualquer observação factual, e a substitui pela lógica da comutação

que, por sua vez, produz uma nova superfície daquilo passível de compreensão anulando assim

a separação clássica de posição, de instante ou de objeto, assim como a tradicional divisão do espaço em dimensões físicas, em benefício de uma *configuração instantânea*, ou quase, em que o observador e o observado são bruscamente acoplados, confundidos e ligados por uma linguagem codificada, de onde a ambiguidade da interpretação das formas-imagens representadas, ambiguidade que, observemos, também encontra-se nas mídias audiovisuais, particularmente na televisão ao vivo e na incerteza das imagens televisadas, assim como na geometria de sua retransmissão [...] (VIRILIO, 2013, p. 47)

Virilio escreve em uma época em que a internet e todas as suas “maravilhas” ainda engatinhavam. No que tange à questão das *fake news*, “a configuração instantânea” e “as incertezas das imagens”, apontadas por Virilio, são complementadas, nos termos do que foi exposto alguns parágrafos acima, por Morozov quando ele explicita o nexo existente entre a economia baseada em extrativismo de dados e a crescente ambiguidade na tangibilidade do real sensível através dos vetores informacionais.

Segundo Morozov, o problema não são necessariamente as *fake news* em si, mas sim a facilidade e o rápido movimento de expansão das cadeias de transmissão de imagens, notícias e sensações. Isso ocorre sobretudo pelo fato de o capitalismo digital – vide as *big techs* Google, Amazon, Meta, Microsoft etc. – transformar todo e qualquer clique em possibilidade financeira. Assim, “uma economia controlada por anúncios virtuais produziu sua própria teoria da verdade: verdade é qualquer coisa que atraia muitos olhares”. E posso acrescentar: muito dinheiro. (MOROZOV, 2018, p.186)

Retornando ao nosso debate principal, ao analisar três fenômenos e seus desenrolares memorialísticos ⁹, Pollak atesta como elemento convergente entre eles o fato de testemunharem a intensidade dos sentimentos, coletivos e individuais, ao longo de várias gerações.

Pollak dá prosseguimento ao seu raciocínio afirmando que como consequência dessas sínteses memoriais coletivas

existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por

⁹ São eles: o período logo após o fim da União Soviética; o pós-guerra para sobreviventes do nazismo; e caso dos franceses alsacianos forçados a aderirem a Wehrmacht durante a guerra entre os anos de 1942 e 1943.

aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p. 8)

Christian Dunker afirma que, segundo Lacan, a angústia é o único sentimento que contém em si uma "verdade". Todos os outros afetos são derivativos. Eles nos encaminham para a produção de conjunturas parecidas para eventos distintos. A reciprocidade afetiva inclina-se para uma mimetização performativa de nós mesmos nos outros, atuando como elemento de proliferação de uma consciência, ou sensação, refletida naqueles que nos cercam. Na direção contrária, a angústia, como "falta da falta", opera de forma refratária, seu alheamento da causalidade original pode ser um fator na retroalimentação dos traumas, mais uma vez, coletivos e individuais (DUNKER, 2017),

Para Pollak, seria nas interseções entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, que sucede o afastamento "entre uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor." (POLLAK, 1989, p. 8).

Benjamin, partindo do filósofo alemão Hermann Lotze, adiciona um elemento interessante a esse debate ao associar a rememoração das vítimas do passado a ideia de redenção. Para o Benjamin das *Teses Sobre o conceito de História* - em sua tentativa de aliar duas de suas principais referências teórico-políticas: a teologia hebraica e o marxismo - a revolução, como "freio de emergência" do "progresso" capitalista, seria o espaço de honrar as experiências dos oprimidos ao longo da história. É atribuída à memória, nesse sentido, um papel de redenção ao mesmo tempo em que se projeta a possibilidade de um novo mundo. Ainda assim, para Benjamin,

[...] a rememoração, a contemplação, na consciência, das injustiças passadas, ou a pesquisa histórica, aos olhos de Benjamin, não são suficientes. É preciso, para que a redenção aconteça, a reparação - em hebraico, *tikkun* - do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar. (LOWY, 2005, p. 51)

Para Benjamin, jamais existiu "um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie"¹⁰, a proposta benjaminiana de "escovar a história a contrapelo" - "[...] expressão de um formidável alcance historiográfico e político significa, então, em primeiro lugar, a recusa em se juntar, de uma maneira ou de outra, ao cortejo

¹⁰ Trecho da Tese VII de "Sobre o Conceito de História". (LOWY, 2005)

triunfal que continua, ainda hoje, a marchar sobre aqueles que jazem por terra" (LOWY, 2005, p. 73) - também é uma fonte de inspiração para esse trabalho.

1.4 Experiência como eixo significativo

Podemos, a essa altura, inferir que existe uma forte correlação entre memória, narrativa e experiência. Para o historiador britânico, Edward Palmer Thompson, o conceito de classe ia muito além da sua relação dentro do esquema de produção e reprodução da vida material dos indivíduos em dada formação sócio-histórica. Classe, para Thompson, é um fenômeno histórico capaz de agrupar diversos eventos distintos e, à primeira vista, desconectados "tanto na matéria-prima da experiência como na consciência" (THOMPSON, 2019, p. 9). O pensador inglês ressalta, ainda, que não considera a concepção de classe como uma estrutura ou categoria, e sim como algo que acontece na realidade efetiva das relações entre seres humanos.

Desse modo para Thompson,

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si [...]. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram - ou entraram individualmente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores ideias e formas institucionais. (THOMPSON, 2019, p. 10)

Nesse mesmo sentido, Raymond Williams já propunha, na década de 1970, no campo da teoria literária, a construção de um materialismo cultural (WILLIAMS, 1979, p. 12). Um posicionamento político-teórico que visava aglutinar elementos estruturais, caros à tradição marxista, com àqueles ligados à produção e reprodução da vida material dos homens e mulheres no campo da cultura e, mais especificamente, da literatura.

Compartilho com os autores a percepção de que, as estruturas sociais, históricas e econômicas que herdamos, condicionam nossas formas de atuação no mundo. Sejam elas ações de ordem material ou física, como trabalhar, estudar e se locomover; ou de ordem abstrata, como pensar, narrar e construir memórias sobre determinados fatos ou ideias. Nessa acepção, ser e pensar, apesar de serem momentos distintos da existência humana, compõe uma unidade recíproca.

Todavia, é importante ter em mente que a construção dessas identidades, e a consequente interação dessas com o mundo ao redor, será compreendida dentro da lógica que reconhece as interseções entre as diferentes formas de opressão e exploração (DAVIS, 2016; HOOKS, 2019). A voz dos oprimidos e explorados surge como uma confluência de possibilidades, formadas no tempo e no espaço, e de critérios, que dependendo do contexto, podem remeter a um, ou vários modos de opressão/exploração, como classe, raça, gênero. Se, como salienta hooks, “ser oprimido significa a ausência de opções” (HOOKS, 2019, p. 32), nossas reflexões e proposta pedagógicas se inserem na premissa de construir coletivamente alternativa viáveis na luta contra as opressões.

A inspiração no autor de *A formação da classe operária inglesa* e *Costumes em comum* advém, também, do fato de que almejo produzir um material que possa ser acessível para os/as estudantes e professores/as com os quais busco sempre aprender e compartilhar minhas inquietações intelectuais e acadêmicas.

No entanto, na presente dissertação, meu propósito é tentar pensar, refletir e produzir um material que permita abordar as experiências vividas pelos participantes, dentro e fora de uma sala de aula, como experiência "de classe". O vocábulo "classe", aqui, é empregado também no sentido escolar do termo, como sinônimo de turma, ou de uma sala de aula específica, que congrega um corpo específico e singular de seres humanos, que carregam consigo todas as marcas de suas existências, assim como daqueles que os antecederam.

À vista disso, trazemos Walter Benjamin para dialogar com os aspectos teórico-metodológicos apresentados até aqui. Sobre esse notável pensador, Michael Lowy destaca o papel ímpar que ele ocupa na história do pensamento revolucionário moderno:

[...] na medida em que é o primeiro marxista a ter rompido radicalmente com a ideologia do progresso. Seu pensamento tem, com isso, um alcance crítico singular, significativamente distinto das formas dominantes e 'oficiais' do materialismo histórico, o que lhe confere uma impressionante superioridade política e intelectual (LOWY, 2019, p. 33)

Para Marc Bloch, o bom historiador se assemelha a um animal carnívoro, como o ogro das lendas medievais, "onde fareja a carne humana, sabe que ali está a sua caça" (BLOCH, 2001, p. 54). O cofundador da Escola dos *Annales* nos ilumina ao argumentar que as lacunas da história ajudam a fazer o trabalho do historiador, pois se o passado é um dado imutável, o que se conhece acerca de eventos passados não está determinado e finalizado, e tende à transformação e ao aperfeiçoamento, ou seja, seria a partir dos vestígios deixados pelos nossos antepassados que se inicia a produção da ciência histórica.

Benjamin, por outro lado, e, complementando, no nosso entendimento, os ensinamentos de Bloch, sugere que, para além do registro de uma imagem inerte dos acontecimentos históricos, o historiador tem como tarefa, construir uma experiência com o passado. No contexto em que foi escrito, o pensador alemão tentava desanuviar os nexos entre o *erfahrung* (experiência) e a forma como se dão os relatos das experiências: as narrativas.

Como um arguto observador em tempos de crise, o autor, ao mesmo tempo que questionava as condições de possibilidades de experiência, tendo em vista o momento vivido pelas sociedades do capitalismo no período entreguerras, encaminhava para a necessidade de novas formas de narrativas que pudessem dar conta de expressar o *geist* (espírito) de sua época (GAGNEBIN, 1985).

Benjamin intencionava, ao debruçar-se sobre o conceito de experiência, redimensionar, dentro dos parâmetros em que se achava as possibilidades da filosofia na época, a oposição entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, surge a noção da linguagem como um *medium* ("o meio enquanto matéria, ambiente e modo de comunicação" [...]) (BENJAMIN, 2013, p. 54).

Ao delinear com exatidão a decadência da experiência, Benjamin diagnostica algumas das causas que acarretavam entraves e descompassos no "relacionamento" entre experiência e narração.

Para o teórico alemão, a experiência passada adiante, através de um relato, se orienta por uma inter-relação entre aquele que narra e aquele que ouve. Algo que, a seu ver, estava em processo de fragmentação nas sociedades capitalistas da época. Nesses termos, "a comunidade da experiência funda as condições práticas da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito" (GAGNEBIN, 1985, p. 11).

O distanciamento, cada vez mais agudo, da tradição compartilhada por uma comunidade em que as narrativas/experiências são amortizadas e significadas na vida cotidiana das pessoas, dá lugar ao choque ou trauma. Segundo Manoel Lima (2016), Benjamin compara esse choque à associação entre o trabalhador fabril e a máquina industrial, "quando cada operação é desvinculada da ação anterior e, assim, esvaziada de conteúdo" (LIMA, 2016, p. 50).

Benjamin ecoa o jovem Marx, dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, quando este remete ao "estranhamento" do trabalhador em relação a si e ao mundo no advento da modernidade capitalista. Para Marx, "o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata

quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens." (MARX, 2010, p. 80).

Benjamin atestou o esmorecimento da arte da narrativa. Ele via isso a partir da dissolução da valorização da sabedoria e das tradições. Sua relação com as tradições era ambígua: ao mesmo tempo crítica e respeitosa (KRAMER, 2001). Assim, a infecundidade e esfacelamento das experiências, nessa trama de desencontros, exila o sujeito em um território adverso onde o choque/trauma se torna o padrão a ser repetido e reproduzido.

No entanto, ao ressaltar a crença benjaminiana de que a arte moderna, naquele momento, oportunizava novas possibilidades de interação verbal/narrativa entre as pessoas, Gagnebin salienta o cariz de "abertura" presente na obra do pensador ligado à Escola de Frankfurt. As obras de arte e as narrativas são percebidas como elo de uma cadeia maior de experiências e memórias. Assim, "cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos" (GAGNEBIN, 1985, p. 13). É sob esse viés, que as obras de grandes literatos como Kafka e Proust são observadas nas reflexões de Benjamin.

Em paralelo, Mikhail Bakhtin, ao estudar o romance em Dostoiévski, chega a algumas conclusões próximas das de Benjamin. Bakhtin usa o conceito de polifonia para detectar as várias vozes presentes nos romances modernos. Para o filósofo russo, a plurivocidade é característica indissociável da estrutura dos romances, e enfatiza que as vozes dos personagens podem apresentar dependências multilaterais (BAKHTIN, 2011).

Em *História da literatura e ciência da literatura*, engajado na construção de uma história coletiva dos vencidos que ultrapassasse uma concepção subjetivista da memória, Benjamin esboça um projeto intelectual que se apoiava na literatura como uma possibilidade de ação educativa ("Afinal de contas, há uma relação entre a crise da formação intelectual e o fato de a História da Literatura ter perdido de vista sua mais importante tarefa [...], a tarefa didática." (BENJAMIN, 2016, p. 29).

Em sua tarefa de "escovar a história à contrapelo", Benjamin objetivava traçar uma discussão ampla que envolvia história, literatura e história da literatura questionando o falso universalismo do método histórico-cultural vigente na época (BENJAMIN, 2016).

Andar com Benjamin, nesse sentido, é olhar o presente, como presença de um passado que ainda está em disputa, mas buscando a fabricação coletiva de um futuro possível e comum. A relação entre passado e presente, dessa maneira, não é iníqua: o presente é um farol para o passado, na mesma medida em que o passado, aceso pelas chamas do presente, se

fortalece no presente que o alimenta. Nesse diálogo, as lutas históricas se voltam "para o sol que está a se levantar" - trecho da Tese III de Benjamin - municiando a percepção dos que hoje continuam a pleitear a libertação dos oprimidos. Nosso trabalho, busca trilhar, considerando as diferenças epocais, um caminho parecido.

1.5 História com sentimento, História com pessoas reais

Raymond Williams, assim como seu colega compatriota e historiador contemporâneo E.P. Thompson, chegaram a várias de suas conclusões acadêmicas a partir de suas vivências com alunos trabalhadores nas salas de aulas noturnas da Inglaterra. Ao longo de sua trajetória docente e acadêmica, Williams desenvolveu uma concepção que pode nos ajudar a estreitar os nexos e laços que compõem o fazer educacional e acadêmico. A percepção de “estrutura de sentimento”, ainda que originalmente pensado como uma forma de dar conta de análises caras à teoria literária, nos servem aqui com uma referência para pensar essas duas palavras, conjuntamente e separadamente: “estrutura” e “sentimento”.

Ao lançar mão do conceito, Williams pretendia orientar uma hipótese cultural que pudesse se distanciar de concepções mais rígidas, como ideologia, conceito que ele não abandona completamente, mas redimensiona, para estudos no campo da cultura. Para Williams, as estruturas de sentimento representam modos de pensar e de sentir, inseridos em contextos sociais, históricos e materiais, em que essas representações ainda não se encontram completamente cristalizadas em uma forma cultural específica. Aliás, essa é a principal motivação do teórico inglês: entender as formas culturais e linguísticas como possibilidades em aberto, sem desconsiderar seus condicionamentos históricos e sociais (MATTHEWS, 1998).

Assim,

Em diferentes momentos na história, e de modos significativamente diferentes, a realidade e mesmo o primado dessas presenças e processos, tais atualidades tão diversas e, no entanto, específicas, foram vigorosamente afirmadas e reclamadas, como na prática são vividas todo o tempo. Mas são com frequência afirmadas como as próprias formas, em contraposição a outras formas conhecidas: o subjetivo, em distinção do objetivo; a experiência, em oposição à crença; o sentimento, em oposição ao pensamento; o imediato, em oposição ao geral: o pessoal, em oposição ao social. (WILLIAMS, 1979, p. 131)

No sentido da citação acima, Williams fazia questão, em sua produção teórica, de manter um sentido de abertura em suas posições. Ao assim fazer, o termo sentimento adquire contornos humanos e humanísticos, permitindo que as experiências dos agentes históricos pudessem ser percebidas como experiências reais, de pessoas reais, com isso promovendo um relacionamento entre passado e presente baseado em vivências com um sentido de algo que remete ao mais íntimo de cada ser humano: aquilo que sentimos e pensamos.

No entanto, o teórico britânico também buscou demonstrar que, ainda que “sentimentos” sejam algo de difícil articulação com outros fatores históricos, devido a sua presença nas “áreas cinzentas” da consciência afetiva de cada sujeito, esses sentimentos muitas vezes fazem parte de um “inconsciente coletivo”. Ou seja, remetem a uma formação estrutural, de base histórica e social, que representam processos vividos por uma gama variada de pessoas em dado contexto sócio-histórico. (WILLIAMS, 1979)

Essa perspectiva nos autoriza argumentar que as transformações sociais, de ordem qualitativa, não são meros “epifenômenos das instituições, formações e crenças modificadas, ou simplesmente evidências secundárias, de novas relações econômicas entre e dentro das classes.” (WILLIAMS, 1979, p. 134). Elas passam a ser vistas como experiência social significativa onde, assim como pensou Benjamin a respeito das mônadas, o todo, sociedade, e a parte, sujeito, se complementam.

Nesse sentido, rompe-se com a experiência somente como uma experiência individual isolada, superficial. As experiências subjetivas são sociais, segundo Williams, a partir de dois ângulos conexos:

[...] primeiro, pelo fato de serem *modificações de presença* (enquanto estão sendo vivida, isso é óbvio; quando já foram vividas, essa ainda é sua característica substancial); segundo, pelo fato de que embora sejam emergentes ou pré-emergentes, não têm de esperar definição, classificação ou racionalização antes de exercerem pressões palpáveis e fixarem limites efetivos a experiência e a ação. (WILLIAMS, 1979, p.134)

No fundo é o que desejamos ao propor que os estudantes narrem suas experiências. Que essas experiências componham um quadro maior de experiências vividas por toda a sociedade em uma conjuntura de crise.

Percorrendo um caminho paralelo, a historiadora Sandra Jatahy Pesavento incorpora em seu artigo *Sensibilidades: escrita e leitura da alma* (2007) esse aspecto, que pode ser útil para um caminho que prioriza a narrativa tanto como uma forma de seres humanos, no nosso caso específico estudantes, se constroem como agentes da história, quanto como uma vereda investigativa: as sensibilidades dos sujeitos históricos.

Pesavento, fazendo uma viagem pela história da filosofia que vai de Epicuro a Roland Barthes, se propõe, reivindicando sua posição a partir do historiador holandês Johan Huizinga, a refletir sobre a sensibilidade como uma "escrita e leitura da alma" (PESAVENTO, 2007).

Para essa autora, a sensibilidade é a capacidade de reprodução, pela lembrança ou "chamamento" de uma sensação, da experiência vivida, articulada ao sentimento evocado pela rememoração dessa mesma experiência.

Em concordância com essa perspectiva, Pollak (1989) salienta que nas memórias mais íntimas, do ponto de vista temporal, usualmente aquelas que remetem às lembranças mais afetivas e pessoais, sensações/percepções como o clima, a paisagem sonora, os elementos visuais disponíveis etc., funcionam como um atestado da legitimidade daquelas experiências.

Esse aspecto é, segundo Pesavento, demonstrado por suas características distintivas e entrelaçadoras no pensamento de Roland Barthes quando ele utiliza os termos *studium* e *punctum* como chaves analíticas para a experiência humana no espaço e no tempo. Se o primeiro se apresenta no campo do saber e da cultura, busca ser dedutivo e explicativo da realidade a partir das referências sociais e históricas; o segundo, apela às emoções e ao sensível, um exemplo seria o que Barthes chama de subjetividade construída a partir do "olhar desapercibido da fotografia", do eu com o mundo, que pode ser emocionante, sofrido, indiferente etc. Ambos estão interligados, funcionam como dois lados de uma mesma moeda, "tudo o que toca o sensível é remetido e inserido na cultura e no conhecimento científico (PESAVENTO, 2007, p. 13).

Ao debater com o pensamento de Barthes, Jacques Rancière, constrói sua teoria sobre o novo regime estético das artes - regime este que teria sido inaugurado no século XIX, onde a imagem deixa de ser uma manifestação criptografada de sentimentos ou pensamentos dos sujeitos que produzem arte como uma esfera específica da experiência - como um "mundo da arte" para um modelo em que a arte, e conseqüentemente o artista, parece falar por si mesmo deixando de representar uma tradução. Rancière afirma então que "o *studium* faz da fotografia um material a ser decifrado e explicado. Já o *punctum* nos atinge de imediato com a força efetiva do isso-foi." (RANCIÈRE, 2012, p. 19).

Nessa lógica, ambos, *studium* e *punctum*, harmonizam com a transmutabilidade entre duas potências da experiência: como presença receptiva em estado bruto e como construção discursiva de um relato vivido.

Continuando com o exemplo da fotografia, o *isso-foi*, ou *foi-assim*, *barthiano* é a figura temporal inseparável do cerne da fotografia como arte. O "relato" fotográfico testemunha um fato, um ato. Assim, a fotografia traz em seu fazer/ser implícito uma concepção do tempo calcado na negatividade - não à toa, a "prova" da foto é chamada de negativo (HAN, 2017).

Argumentando, no contexto da crise de referências que marcou a virada do século passado, em que as grandes narrativas de causalidade teórica foram substituídas pelas pequenas narrativas, de atualidade realizada, e pelas micronarrativas, de autossuficiência, Virilio observa que passamos a assistir um processo de coprodução da realidade sensível "na qual as percepções diretas e mediatizadas se confundem para construir uma representação instantânea do espaço, do meio ambiente" (VIRILIO, 2014, p. 26). Isso nos permite constatar que a intervenção de novas ferramentas comunicacionais na construção das nossas concepções sobre a realidade material, somadas ao desaparecimento de uma apreensão direta dos acontecimentos no mundo concreto, operam na direção de uma relação periculosa entre o sensível e o inteligível (VIRILIO, 2014).

Benjamin já adiantava algumas conclusões de Barthes, Rancière, Han e Virilio, quando afirma que no processo de reprodução técnica e artística das obras de arte, no caso a fotografia e o cinema, o olho passara a substituir a mão como principal ferramenta de apreensão da experiência artística. Assim, se a forma de sistematização da percepção humana apresenta condicionantes naturais (os "5 sentidos"), sua assimilação segue o ritmo da organização das sociedades humanas. Benjamin temia pela perda da *aura* - "uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição de uma coisa distante por mais perto que ela esteja" - das coisas e das obras de arte no tempo em viveu. Para ele o valor de exposição passava a substituir o valor de culto original das produções artísticas (BENJAMIN, 1987).

Sua visão cética em relação a esse aspecto da arte produzida em sua época não apaga as inovações, reconhecidas por Benjamin, apresentadas pelo cinema na época. Como exemplo, podemos citar os pioneiros da montagem cinematográfica soviética. Para eles, o cinema era encarado como um agregado de signos em que, aos componentes da cena era menos importante sua suposta impressão da realidade do que a sua posição dentro da estruturação do seu significado. O "cine-olho", de Dziga Vertov, o "cine-punho", de Sergei Eisenstein, e o "efeito Kuleshov" são exemplos, ainda que distintos entre si, de uma tentativa de transformar o cinema em uma experiência voltada para capturar a sensibilidade do espectador (SARAIVA, 2006),

Nessa direção, Han destaca que na atual sociedade da transparência

o valor de uso expositivo constitui a essência do perfeito capitalismo [...]. Não é um valor de uso porque está afastado da esfera do uso; tampouco é um valor de troca porque não reflete qualquer força de trabalho. Deve-se unicamente a produção do chamar atenção. (HAN, 2017, p.28)

Virilio complementa a posição de Han quando ressalta a evidência da transparência, como decorrência do surgimento dos novos meios de comunicação. Segundo esse autor, ela seria responsável por rearranjar a aparência e a introspecção do mundo sensível, dando a essa nova era sua forma-imagem ontológica. O olho humano, incapaz de processar a nova realidade dromológica do universo pós-moderno, se transforma em um apêndice da realidade demonstrada nas telas (VIRILIO, 2014).

Para Han, o "rosto humano", última salvaguarda do valor de culto, sobretudo no que diz respeito à preservação da memória, seja ela familiar ou mais abrangente - um exemplo disso são os antigos *portrait* familiares que compunham os álbuns de família - sofre hoje um processo de vulgarização na era das redes sociais (o nome *facebook* será uma coincidência!). A face humana se tornou o símbolo máximo do ser humano-mercadoria, ou, como se tornou comum no léxico popular, o capital humano.

Desse modo, a sociedade da exposição é pornográfica. Tudo deve ser desnudado. O valor é gerado pela exposição. No atual estágio do capitalismo, somos coagidos a auto-exploração expositiva (HAN, 2017).

Em contraponto à essa perspectiva, Pesavento concebe as sensibilidades como procedimentos imaginários que permitem dar sentido à História, com "h" maiúsculo, e como responsáveis por presentificar as lacunas no texto historiográfico e reproduzir, pelo pensamento, uma possibilidade de "experiência sensível do acontecido" (PESAVENTO, 2007, p.14).

Seguindo esse caminho, em debate com os autores da hermenêutica histórica como Droysen e Dilthey, sem abrir mão das fontes históricas como material próprio do historiador, Pesavento aposta nessas fontes, com suas marcas de historicidade, como evidências do sentido. Ao se apropriar da evocação à formação de "consciência do olhar" como sugerida por Richard Sennet, a autora propõe uma hermenêutica do olhar.

Se para Benjamin (1987) a lente usada para analisar o que se vê condiciona o olhar que, para ele, seria "o fundo do copo do ser humano"; Pesavento pretende que a hermenêutica do olhar possa ser um estímulo "para dar a ver e dar a ler as marcas do passado, que encerram

outros significados para a representação do mundo que não são mais os nossos" (PESAVENTO, 2007, p. 20).

É interessante e desejável que esse apelo à consciência do olhar, quando pensamos em nossos alunos, venha acompanhada de um processo de construção reflexiva de si e do mundo. O “eu” se constitui a partir do “não-eu”, do outro. Esse caráter aparentemente negativo na construção do sujeito, tanto individual, como coletivo, operam na ampliação do campo de entendimento da sua realidade. Desse modo, como esclarece Freire, "o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência" (FREIRE, 1983, p.81).

Do ponto de vista coletivo, para Freire, essa consciência é desenvolvida conjuntamente por meio do diálogo. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo." Como exigência existencial e ato de criação, o diálogo se funda "no amor ao mundo e aos homens" (FREIRE, 1983, p. 93).

Michael Apple, em trabalho instigante intitulado *A educação pode mudar a sociedade?* em que percebe a transformação social, via educação, como um corolário do desafio de enfrentar as desigualdades e injustiças geradas no atual estágio do sistema capitalista, propõe que esses desafios podem ser mais bem enfrentados a partir de uma perspectiva chamada de “igualdade afetiva”. Para ele, essa noção se alinha a um *ethos* em que a lógica do cuidado e da solidariedade, em contraposição àquela pregada pelo mercado, caminham lado a lado.

Affective equality é totalmente devotado ao sistema afetivo e a uma interrogação muito refletida de relações sociopolíticas, ideológicas e pessoais que oferecem e sustentam (ou não) ‘amor, cuidado e solidariedade’. No processo, eles criam e expandem uma descrição criticamente orientada dos elementos de tais relações, examinam os processos de trabalhos emocionais, intelectuais e físicos envolvidos nelas, e conectam esses processos às estruturas econômicas, políticas e culturais e às realidades em que estão inter-relacionados dialeticamente. (APPLE, 2017, p. 33-34)

A busca pelo enfrentamento de questões estruturais, como a comoditização dos espaços educacionais, ganha um novo ímpeto quando essas problemáticas se fundem com os dilemas diários de cada sujeito. Acredito na potência dessa junção político-educacional-existencial. Reconhecer o incomensurável poder estruturante da estrutura econômica do nosso edifício social, não deve significar um fechamento para a abordagem de outras formas de luta que se dão no nível mais subjetivo da realidade material e simbólica de cada estudante. Apple propõe que, contra a imposição da ética neoliberal que invoca a competição desenfreada, a privatização do bem público e o individualismo ínvio, lancemos mão de uma contraofensiva,

no plano político, no âmbito da educação, pautada no amor, no cuidado e na solidariedade (APPLE, 2017).

Ao mesmo tempo se faz necessário distinguir nossa defesa da lógica do cuidado, da valorização da experiência e da lida com sentimentos, de uma defesa acrítica dos afetos como aquela presente na lógica das “competências socioemocionais”, incluída na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). É importante declarar que a rebeldia e a raiva contra a exploração e a opressão também fazem parte da luta por uma educação emancipadora. Para Paulo Freire, a rebeldia é o contexto em que o sujeito sai do seu estado de adormecimento.

Para Rodrigo Rattier, a raiva e a revolta, se bem orientados, podem ser combustíveis para a insubmissão. Para ele,

A escola transformadora não suprime a rebeldia e nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças propondo ações para a sua transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão. [...] Que a escola esteja a serviço da transformação da indignação em ação, trabalhando a raiva e a revolta como insumo básico nas discussões dos aspectos afetivos no ambiente escolar. (RATTIER, 2019, p. 156)

Essa é uma tarefa que requer dos agentes catalizadores desse processo - nós professores/as - o reconhecimento das estruturas que condicionam nossa relação com os/as discentes. Nossas condições precarizadas de exercer a docência - que incluem os baixos salários e jornadas intensas, a falta de equipamentos nas escolas, as turmas superlotadas, a indisciplina, entre outros – muitas vezes nos afastam do que Arroyo (2013) chama de “dever ser?” docente (com interrogação mesmo). Essa tarefa que engloba todo o processo educativo e que exige reflexão, tempo, leitura, teoria e métodos, e que envolve toda a nossa relação com a infância e a adolescência presente em espaços educacionais, exige o compromisso de não ceder ao processo de desumanização cotidiano daqueles que passam pelos bancos escolares.

Julgo importante fazer a ligação entre o tipo de igualdade defendida por Apple com àquela que remete às questões ligadas a nossa própria atividade profissional. Ricardo Antunes (2022), a partir de suas leituras de Mezsaros, reivindica a busca pela “igualdade substantiva”. Essa meta se impõe na tarefa de zerar as distinções a partir de critérios como raça, gênero, orientação sexual, etnia, entre outras formas de opressão, mas se insere também no âmbito da extinção da exploração do ponto de vista laboral. Nesse campo, todas as lutas citadas nos últimos parágrafos se relacionam diretamente com a questão estrutural do trabalho nas sociedades contemporâneas. Desse modo, lutar por melhores condições de trabalho, lutar para

que tenhamos condições dignas de sobrevivência, para nós, para nossos estudantes e para os pais de nossos estudantes, se torna um dever de classe e uma tarefa pedagógica de suma importância.

A escrita final dessa dissertação (junho/2023) se dá em um contexto de greve dos profissionais de educação da rede estadual do Rio de Janeiro. A defesa do Piso Nacional¹¹ para o magistério é uma defesa de respeito à categoria e àqueles que são atendidos por ela. Ainda que muitos colegas, por muitos motivos que não cabe nesse espaço enumerar, não tenham aderido à luta por condições dignas de trabalho e sobrevivência, é gratificante constatar, em idas à escola que trabalho durante o período de greve, que os alunos, em sua maioria, entendem e apoiam nosso movimento.

São nesses instantes que constatamos nossa difícil incumbência de capturar os sinais de humanização que despontam no mundo escolar. Aprender a ler essas mensagens e compreender os processos de formação de identidades e visões de mundo, ajudando, nesse encadeamento, a desvelar os usos e abusos da história em um caminho de ressignificação dos temas estudados. Ou seja, “Cultivar essa sensibilidade nos educandos e em nós, no cotidiano da escola, nas relações entre pessoas e gerações que ela propicia”. Ao ensinarmos, aprendemos. Nos humanizamos construindo nossa humana docência. (ARROYO, 2013, p.45) Trataremos com mais ênfase essas problemáticas mais à frente no texto.

Nesse contexto, narrar uma experiência vivida pode ser uma maneira importante de estreitar laços com a comunidade em que se vive e “co(m)nstruir” conhecimento. Defendemos que o ato de narrar uma experiência pode ser um caminho para a abertura de novos diálogos, assim como um modo de ampliar o entendimento sobre sua realidade e sobre o mundo a sua volta. Ambos são essenciais se queremos construir um mundo comum.

Nesse momento, cabe mencionar as reflexões acerca dos usos das narrativas de vida e das possibilidades cognitivas do ato de narrar, trazidas pela teórica argentina Leonor Arfuch. Essa autora, ao apresentar o conceito de "espaço biográfico", almeja projetar compreensões atuais que se apresentam na cultura histórica do mundo globalizado, permeado pelas novas mídias e formas de comunicação, e difusão de informações.

¹¹ Segundo o Ministério Público Federal (MPF), “A Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso nacional dos profissionais do magistério da educação básica e define sua metodologia de atualização, está vigente e goza de plena validade e eficácia no ordenamento jurídico nacional.” [https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/lei-que-preve-reajuste-anual-do-piso-salarial-nacional-dos-professores-da-educacao-basica-tem-plena-eficacia-defende-la-camara-do-mpf#:~:text=A%20Lei%2011.738%2F2008%2C%20que,eficácia%20no%20ordenamento%20jurídico%20nacional.\(acessado em 27/05/23\)](https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/lei-que-preve-reajuste-anual-do-piso-salarial-nacional-dos-professores-da-educacao-basica-tem-plena-eficacia-defende-la-camara-do-mpf#:~:text=A%20Lei%2011.738%2F2008%2C%20que,eficácia%20no%20ordenamento%20jurídico%20nacional.(acessado%20em%2027%2F05%2F23))

Além de suas críticas voltadas para um processo de privatização dos meios políticos e da vulgarização dos espaços públicos de interesse coletivo, Arfuch se utiliza de dois conceitos caros ao pensamento bakhtiniano: cronótopo e valor biográfico. Sua intenção é fomentar uma maior aproximação acerca do uso de narrativas, fazendo com que essas, configurem uma possibilidade de aprofundar e, ou, diversificar os conhecimentos sobre o tempo, o espaço e o sujeito (AVELAR E GONÇALVES, 2015). Se posicionando entre dois autores cujo enfoque é centrado na linguagem, Bakhtin e Benveniste, autora sul-americana, se orienta para os mecanismos de formação das subjetividades. Para Arfuch,

La concepción bajtiniana del dialogismo y la otredad es de toda importancia para el campo de la educación: la idea de un protagonismo simultáneo de los partícipes de la comunicación, dado que la cualidad esencial del enunciado es la de ser destinado, dirigir se a un outro [...] (ARFUCH, 2016, p. 237).

Sobre o "valor biográfico", como pensado por Bakhtin, Arfuch destaca alguns aspectos relevantes, como seu caráter intersubjetivo e sua qualidade de se tornar uma forma de compreensão da realidade. Pode, portanto, servir como método de encadear a narração da vida do outro, assim como auxilia na própria organização vivencial daquele que é afetado pela construção narrativa alheia. Assim, instrumentaliza para uma interpretação holística da vida de cada sujeito e do seu entorno social (ARFUCH, 2016).

Em correspondência com a proposta literária de Aleksievith, Arfuch aventa a importância da narrativa como uma perspectiva teórico-metodológica. As incursões investigativas que se posicionam a partir desse ângulo tem como pré-requisito uma capacidade de manter uma escuta atenta. Volta-se para o que é dito, as formas de enunciação, as profundidades e os ocultamentos presentes nas falas e nos falantes. A matéria-prima é sempre a experiência real dos seres humanos, seja no seu âmbito físico ou simbólico (ARFUCH, 2016, p.253).

É importante ressaltar, todavia, que marchar pela estrada da linguagem não deve representar o esquecimento de outras esferas da atividade humana no tempo e no espaço.

Assim, retornando às perspectivas apresentadas por Benjamin, essas vão ao encontro com nossas expectativas acerca das narrativas provenientes dos/as discentes que buscamos ajudar a trazer à superfície, sem desconsiderar, entretanto, as profundezas das experiências individuais e coletivas. As ponderações de Arfuch, na nossa percepção, direcionam para um caminho parecido.

1.6 Tempos humanos, tempos históricos

Nesse itinerário, o linguista francês Emile Benveniste oferece uma importante contribuição no que diz respeito à relação entre a orientação temporal dos sujeitos e o uso da língua, como dispositivo primário de comunicação nas sociedades modernas.

Segundo Benveniste, o "eu" e o "outro" representam estruturas de oposição linguísticas inseparáveis da construção discursiva. Portanto, o "eu" traz, implicitamente, o "tu" em sua gênese. Assim, as línguas fornecem aos seus usuários um mesmo padrão de referências, que é apropriado na manifestação da linguagem como ato humano (BENVENISTE, 2006).

Assim, como bem afirmou Bakhtin, "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2016, p.11).

Aqui faço uma breve digressão para tentar dar conta, assim como Arfuch já vem fazendo, de unir dois teóricos da linguagem com concepções ontológicas distintas sobre a relação entre os seres humanos e sua capacidade comunicativa.

Se para Benveniste, é na criação da noção do tempo que os homens e mulheres concebem sua própria compreensão do mundo; Bakhtin desenvolveu sua concepção ontológica dos seres humanos assentada na premissa de que todos os variados campos que englobam as mais diferentes atividades humanas se inter-relacionam através do uso da linguagem.

Entendo que essas duas concepções podem ser vistas por muitos como opostas, porém me imponho a tarefa de tentar aproveitar aquilo que cada um pode oferecer para nossa análise nesse trabalho. Talvez o grande ponto de contato, e de divergência, entre as duas obras se dê no conceito de enunciado/enunciação.

Agamben credits a Benveniste um errôneo pioneirismo desse no desenvolvimento daquela concepção, ao mesmo tempo que ressalta o caminho aberto por Benveniste ao promover uma superação da linguística estruturalista de Saussure. Segundo Agamben, essa superação foi conquistada em duas frentes: a primeira por meio de uma semântica do discurso, assentada no arquétipo do signo; e a segunda a partir da criação de uma meta-semântica, gerada por uma semântica da anunciação (AGAMBEN, 2008).

Ou seja, ao propor sua teoria da enunciação Benveniste identifica que

a enunciação é o que há de mais único e de mais concreto, por se referir à instância de discurso em ato, absolutamente singular e irrepetível e, ao mesmo tempo, é o que há de mais vazio e genérico, por se repetir toda vez sem que jamais seja possível fixar a sua realidade lexical. (AGAMBEN, 2008, p.140)

Caminhando por uma estrada paralela a de Bakhtin, ainda que dando um maior peso para a linguagem como construção de subjetividade no âmbito do indivíduo, Benveniste reconhece que é na tentativa de conceitualização do tempo, que os homens e mulheres concebem sua própria interpretação da realidade. Por isso, o autor distingue entre duas noções básicas de tempo: o tempo físico, o tempo do mundo, contínuo e uniforme, em que sua duração apresenta um caráter incomensuravelmente variável a partir das experiências humanas; e o tempo crônico, o tempo dos acontecimentos historicizados pelas sociedades humanas, que abarca nossas vidas de modo sequencial, admitindo, portanto, uma consideração bidirecional entre passado e presente (BENVENISTE, 2006).

No tempo crônico, os acontecimentos aparecem como continuidades. Posicionados em cadeias diferentes, os eventos se confundem com a dimensão objetiva do tempo crônico, em que tudo parece estar inserido em uma relação direta com o tempo, com a exceção, quase contraditória, da própria perspectiva temporal do tempo. A necessidade de orientação, e de dar sentido aos fatos no *continuum* espaço-temporal, trabalham para construir pontos de referências que viabilizam um posicionamento objetivo em relação aos acontecimentos. Nesse ponto, Benveniste cita a utilização dos termos a.C e d.C como exemplo de balizas temporais.

Em vista disso, para o francês, o tempo crônico é intemporal. Sua estrutura é caracterizada pela permanência e pela rigidez, caso contrário, sem o seu aspecto de imutabilidade, se tornaria quase impossível se direcionar temporalmente e, dificilmente, os discursos se transformariam em enunciados inteligíveis.

Dessa maneira,

O tempo fixado num calendário é estranho ao tempo vivido e não pode coincidir com ele; pelo próprio fato de ser objetivo, propõe medidas e divisões uniformes em que se alojam os acontecimentos, mas estes não coincidem com as categorias próprias da experiência humano no tempo. (BENVENISTE, 2006, p. 74)

Como alternativa a esse panorama reducionista da experiência humana no tempo, Benveniste aponta para o tempo linguístico. Para ele, a língua representa a legítima experiência da pessoa humana em sua vivência no mundo. O centro desse tempo se encontra no presente da instância da fala. "Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido" (BENVENISTE, 2006, p. 79). Fica marcado assim que, para Benveniste, a linguagem dispõe de uma só encarnação

temporal: o presente, que coincide com o acontecimento e com o discurso implícito na fala daquele que fala.

Partindo desses pressupostos, Benveniste conclui que a linguagem organiza o tempo dos homens, tendo como ponto nevrálgico a instância discursiva manifestada no tempo presente. Nesse contexto, a inserção da linguagem na comunicação entre os agentes do discurso, carrega, em si, as marcas da subjetividade e da intersubjetividade. As temporalidades daquele que profere um discurso, e daquele que "recebe" esse mesmo discurso, se fundem no momento da interação discursiva, tornando possível o entendimento entre as partes de uma comunicação mediada pela linguagem. Podemos, com isso, afirmar que esse autor reconhece e coloca em alta estima a percepção da linguagem por meio de uma construção interdiscursiva.

Portanto, para Benveniste "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; por que só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'" (BENVENISTE, 2005, p.168). Nesses termos, a subjetividade pode ser definida como a potencialidade, expressa no sujeito, de se tornar um falante, um alguém que profere discursos.

Segundo Ciro Flammarion Cardoso (2005), a noção de "tempo" tem um aspecto ontológico fulcral para os seres humano, tanto do ponto de vista científico quanto na existência material da humanidade. Considerando que os meios de sobrevivência de cada sociedade, em cada época, moldam a vivência real e a maneira como as sociedades e os indivíduos vivenciam a sua passagem.

Definir tempo é um encargo de difícil solução. Subjetivamente, é possível sentir que os segundos do relógio nem sempre passam na mesma velocidade... Em momentos de prazer, e quando mais se precisa do seu alargamento, a impressão que se tem é a de que o tempo voa; por outro lado, a sensação de enfado por vezes faz o tempo parecer infinito.

Para o historiador brasileiro, tendo como premissa as ideias do antropólogo francês Marc Augé, uma aceleração da história, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX nos acometeu. Assim, na atualidade temos a impressão de que o passado se transforma em história em um ritmo assombroso. Para Cardoso, "a história corre atrás de nós, está em nossos calcanhares" (CARDOSO, 2005, p. 12).

Essa percepção se aproxima do que David Harvey (2004) chama de "compressão espaço-tempo" – segundo, esse autor, estado característico das mudanças ocorridas no sistema capitalista a partir da década de 1960-1970, que tem no processo de neoliberalização, seu programa político de restauração de situações propícias para a intensificação de acumulação

do capital, e de consolidação do domínio das aristocracias econômicas no atual estágio do sistema - gerando, segundo Cardoso, uma desorientação da relação do sujeito com o próprio tempo. Daí, "a forte necessidade pelas pessoas de encontrar sentido para um presente que parece imprevisível, estranho, inexplicável: 'outro', portanto." (CARDOSO, 2005, p. 14).

Esse novo “tempo do mundo” como prefere Paulo Arantes, reciclando a expressão popularizada na historiografia por Fernand Braudel, é especulado, por esse mesmo autor, como sendo possivelmente “a fonte primária de novas hierarquizações, por sua vez espinha dorsal de um novo modo de acumulação de riqueza e poder” (ARANTES, 2014, p. 29).

Essa maneira de experienciar a relação com o tempo e com o espaço, nascida da abertura e destruição provocadas pelo período de conquistas europeias e de expansão do capitalismo no alvorecer da modernidade, se consolidando com a era das revoluções burguesas; sofre com as reconfigurações pautadas pelas incertezas da era do capital global financeirizado. Essa relação entre seres humanos, tempo e natureza/espaço foi, nos marcos da edificação do sistema capitalista, sintetizada pela noção de progresso. Noção essa que ajudou a moldar a geocultura da economia-mundo capitalista, partindo do ponto de vista do homem branco burguês europeu (ARANTES, 2014).

Para Reinhart Koselleck, o conceito de progresso foi responsável por unir, em uma única categoria, a distinção temporal entre expectativa e experiência (KOSELLECK, 2006). Se aproveitando dos conceitos meta-históricos mobilizados pelo teórico da história alemão, Arantes argumenta que na era da acumulação flexível vivemos “um tempo de expectativas decrescentes” (ARANTES, 2014, p. 67).

No que tange a noção de progresso e sua relação com tempo e experiência, em crítica análoga àquela que seus colegas de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, fizeram da racionalidade capitalista, Benjamin foi um dos primeiros a rejeitar sua defesa, no campo das esquerdas socialistas, na primeira metade do século XX. Para ele, um outro mundo só seria possível a partir do momento em que, metaforicamente, o freio de emergência do bonde do progresso, tanto o capitalista- fascista, quanto aquele do socialismo real sob a égide stalinista, fosse efetivamente puxado.

É interessante, ainda que preocupante, constatar como hoje vivemos sob constante medo do colapso causado pelas consequências daquilo que ainda é chamado de progresso. Das recentes tragédias naturais à ascensão de uma nova direita ultraconservadora de tintas fascistas, alinhadas a um projeto antissocial ultraliberal, a noção de progresso permanece na vanguarda do atraso; minando até nossa capacidade de imaginar um outro futuro possível. Como já disseram Frederic Jameson, Slavoj Žižek e Fisher, temos mais facilidade em

conceber o fim do mundo, vide o *boom* de obras ficcionais que exaltam a distopia, do que o fim da era do capital (FISHER, 2020).

Nessa lógica, ainda que defendamos e trabalhemos para que as vozes subalternas possam falar (SPIVAK, 1988) é preciso se distanciar do que Apple (2017) chama de “possibilitarianismo romântico” em que a abordagem demasiadamente culturalizante pode acabar soterrando as questões que envolvem a palpabilidade da realidade das vivências diárias, relacionadas a conjuntura geral que integram as questões materiais de sobrevivência. Para Apple (2017), sem reconhecermos, de modo tácito, as formas como as idiossincrasias conjunturais dos impactos do capital global estão cambiando a paisagem sobre a qual nos debruçamos, e, conseqüentemente, a nossa relação com o tempo e com as formas de manifestação social, até mesmo da linguagem, não lograremos compreender as transformações, que no nosso caso recente ajudaram a empossar um ser inapto a frente do cargo máximo do Estado brasileiro, e, assim, continuaremos a navegar nesse mar de incerteza civilizacional.

No próximo capítulo, abordarei um pouco melhor essa questão no que diz respeito ao papel da educação e da escola nesse contexto, compreendendo a escola como um espaço de contra hegemonia.

1.7 Comunicação discursiva e escola

Em relação aos enunciados proferidos diariamente pelos usuários de uma mesma língua, incluindo aqui estudantes no contexto escolar, Bakhtin busca demonstrar que a língua, assim como a escola, não paira acima dos homens. Para esse autor, o enunciado é fruto das relações entre os diversos sujeitos que constroem ativamente as diferentes formas de expressão verbal humana. O contexto histórico, as interpretações do mundo pelos sujeitos e os valores de determinado grupo social são elementos formadores de significados. Esses elementos se apresentam em uma arena de disputas, limites e ângulos distintos.

Bakhtin aponta, seguindo essa linha de pensamento, para dois lados, assim como o deus romano Jano, os quais constituem a natureza do enunciado: o dado e o criado. Resignificando um famoso ditado popular que diz que “nada se cria, tudo se copia”, Bakhtin (2011) parece indicar que tudo se cria e, conseqüentemente, se transforma.

Por isso, os discursos são objetos linguísticos e históricos. Os sentidos de um determinado discurso, manifestado em um texto, estão condicionados ao período histórico, ao grupo social, ao ambiente, entre outros elementos, em que ele é apresentado e recebido.

Os discursos são sempre dialógicos e interdiscursivos. E é exatamente por serem dialógicos, que os discursos podem ser vistos como objetos históricos (FIORIN, 2006). Logo, o discurso e o texto são processos/produtos do enunciado. Se aquele aparece com o sentido de imanência no domínio de determinado enunciado, este se insere no domínio da manifestação. A lógica bakhtiniana compreende manifestação e imanência como parte de uma metalinguagem. Os discursos se constroem na medida em que se relacionam com outros discursos. Desse modo, os enunciados são ao mesmo tempo as correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem e um elemento de vinculação na corrente da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011).

Enxergar a história, como conhecimento sistematizado sobre experiências passadas, sob esse prisma auxilia no rompimento com uma perspectiva que a resume à mera sucessão de fatos no tempo. Ela é, dessa forma, constituída por meio de um processo de recomposição dos significados.

Assim, podemos afirmar que até na própria tentativa de dotar as palavras “língua” e “linguagem” de significados estará sempre, implícito ou explícito, uma definição da materialização de homens e mulheres, sejam elas adultas ou adolescentes, no mundo. A língua e a linguagem são, dessa forma, os próprios conceitos tradicionais dos seres humanos no mundo. Para Williams, algumas das categorias tradicionais como “mundo”, “realidade” e “natureza”

[...] podem ser contrapostas ou relacionadas com a categoria de ‘língua’, mas é hoje um lugar comum observar que todas as categorias, inclusive a categoria de ‘língua’, são em si mesmas construções idiomáticas, e com isso só com esforço podem ser separadas da língua, e dentro de um determinado sistema de pensamento, para a indagação sobre relações. (WILLIAMS, 1979, p. 27)

Williams conclui dessa forma que ao analisar o desenvolvimento e transformações pelos quais as noções de linguagem passam, deve se levar em consideração a língua pelo seu papel primordial na comunicação discursiva e a própria história da construção dessas noções, com todos os condicionamentos históricos e materiais que envolvem essas fabricações (WILLIAMS, 1979).

Em Benjamin, a linguagem é o meio principal de comunicar a essência linguística das coisas. Nesse viés, se as coisas têm como sua essência linguística a própria linguagem,

quando essa lógica é aplicada ao ser humano, podemos inferir que a língua se desenvolveu como necessidade primordial da formação subjetiva dos seres humanos. Assim, o "sujeito constitui a linguagem e é também constituído por ela" (KRAMER, 2001, p. 277).

Benjamin reforça essa visão quando afirma que o fato de nomear as coisas realça essa essência linguística do homem. Em comunhão com o pensamento benjaminiano, admitimos que em épocas como a nossa é necessário "dar nome aos bois" (BENJAMIN, 2013).

Sua formulação acerca da história aproxima o historiador da linguagem. O que permite o entrecruzamento entre passado, presente e futuro é, justamente, a linguagem. Os seres humanos se tornam seres humanos na construção de um mundo comum, essa elaboração cósmica tem na linguagem seu ponto de partida. O tempo histórico é compreendido pela sua intensidade e, como também conclui Benveniste, não pelo seu sentido cronológico.

Benjamin visa assim desmascarar o historicismo, pelo seu caráter impessoal e sequencial. O retorno ao que já-foi, por meio da narrativa histórica, visa ao reconhecimento e a crítica da história como disciplina. Ao historiador, como cronista e colecionador, interessa mais o que se olha do que o que se vê. Por isso, "o olhar é o fundo do copo do ser humano" (KRAMER, 2001).

É a consciência que também se constrói no olhar.

Bakhtin, em rota similar, desenvolveu sua teoria da superestrutura dando a linguagem um papel medular. Nela o "real" é mediado pela linguagem e os discursos se comunicam entre si. Os discursos são reflexos de outros discursos (FIORIN, 2006).

Ainda nesse prisma, o filósofo soviético desenvolveu sua concepção ontológica do homem baseado na percepção de que as diversas esferas que acolhem as mais distintas operações humanas interagem por meio da linguagem. Bakhtin (2011) compreendeu que a utilização da língua se dá através de enunciados, tema já abordado um pouco acima. Remete-se novamente a eles, pois o autor russo indica que "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p, 262).

A tarefa intelectual de Bakhtin envolveu um esforço na tentativa de recuperar a ênfase sobre a linguagem como atividade que inclui a formação de uma consciência prática socialmente construída. Para esse pensador, a produção de significados era, indispensavelmente, uma obra social, condicionada pelas dinâmicas sociais de cada coletivo humano.

1.8 A questão da ideologia... e (ou) de hegemonia e práxis

Todos esses fatores dotam a teoria da linguagem bakhtiniana de um préstimo insuperável. Se, assim como Benveniste, ele permitiu a viabilidade de refletir sobre o papel do sujeito e seus limites/potencialidades discursivos, seu pensamento se torna incontornável na medida em que ele possibilita projetar, como afirmamos mais acima, o espaço ocupado, na linguagem, e, na interação interdiscursiva entre sujeitos, pelos objetos culturais. As próprias manifestações de cultura, pelos diferentes povos, são tomadas pelo seu caráter discursivo. Ao abordar sujeitos e objetos pelas suas interações dialéticas, o pensador soviético, eleva sua teoria sobre o enunciado à um forte aliado para compreender as relações culturais existentes ao longo da história (AMORIM, 2009).

No encaminhamento proposto por Bakhtin, um elemento importante, até agora deixado de fora devido as dificuldades impostas a esta discussão, é a questão dos aspectos ideológicos dos discursos que são proferidos pelos usuários de uma mesma língua. O pensador inglês, Terry Eagleton (2019), tem uma metáfora e uma analogia, ambas extremamente interessantes, que podem nos ajudar a iniciar nossa exposição: a primeira é a de que a ideologia seria semelhante ao mau hálito, ele é sempre mais facilmente identificável no outro do que em si mesmo; a segunda remete ao argumento que assemelha a composição ideológica à estrutura do romance.

No segundo caso, o autor sugere que ao fazer a comparação se torna factível tomar os discursos ideológicos como ponto de partida de uma “complexa rede de elementos empíricos e normativos, dentro da qual a natureza e a organização dos primeiros são, em última análise, determinadas pelos requisitos dos últimos” (EAGLETON, 2019, p.39).

Em Bakhtin, “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2010, p. 34). Como processo ideológico, o processo de elaboração de significados, por meio de signos, se confunde com a dimensão da experiência social, na qual significados e valores são produzidos. Desse modo, nenhuma palavra é isenta ou neutra. As palavras, dentro de um contexto histórico e social em que se produz qualquer enunciado, transformam-se no meio pelo qual as ideias se revelam e reproduzem as relações de poder nas sociedades de classe. Para Bakhtin (2010), no entanto, esse movimento é sempre dialético. É uma arena de disputa e de intercâmbio.

Bakhtin por vezes faz a distinção entre o que seria uma “ideologia oficial” e “ideologia do cotidiano”; entre um sistema razoavelmente organizado de ideias, normalmente permeado

por questões que se inserem na dominação política, social e econômica, e uma ideologia dos comportamentos diários. A interligação entre os dois “tipos” de ideologia faz parte do mesmo movimento e se retroalimentam na produção de discursos, atuando no sentido de naturalizar certos termos, que entram no vocabulário cotidiano das sociedades, mascarando ou minimizando as relações de poder existentes, assim como estabelecendo padrões de conduta.

Para Eagleton, o interesse de Bakhtin na questão da ideologia, no que diz respeito a sua aplicação na vida cotidiana das pessoas, se assemelha muito a noção, desenvolvida por Williams, de “estrutura de sentimento”: “aquelas formas esquivas e impalpáveis de consciência social que são ao mesmo tempo tão evanescentes quanto sugere a palavra ‘sentimento’, mas que exhibe, não obstante, uma configuração significativa capturada no termo ‘estrutura’” (EAGLETON, 2019, p. 64). Como processo englobado na vida real das pessoas reais, essa concepção se assemelha também com o conceito de *hegemonia*, que será melhor desenvolvido nos próximos parágrafos.

Ambas as linhas teóricas buscavam romper com o conceito de ideologia como um sistema de ideias inflexível, aproximando-o, para análises sociais, das formas em que essas ideias influenciaram a vida real das pessoas ao longo dos séculos. Elas rejeitam aquelas noções mais engessadas do termo, que enxergavam uma relação em que a prática cotidiana de homens e mulheres seguiriam a reboque, de forma passiva, as ideias dominantes das elites dirigentes.

Williams, ao contrário de Bakhtin, se questionava acerca das possibilidades analíticas do conceito de ideologia. Em *Marxismo e Literatura*, esse autor termina sua abordagem histórica do termo com o seguinte parágrafo

Mas é uma questão aberta, a de saber se “ideologia” e “ideológico”, como seus sentidos de “abstração” e “ilusão”, ou seus sentidos de “ideias” e “teorias”, ou mesmo seus sentidos de um “sistema” de crenças ou de significados e valores, são termos suficientemente precisos e praticáveis para uma redefinição tão radical e de tão longo alcance. (WILLIAMS, 1979, p. 76)

Ainda que não tenhamos a pretensão de fazer uma abordagem caudalosa deste autor, cabe nesse momento apresentar a tentativa de solução, *a priori*, apresentada por Antônio Gramsci para o problema, colocado por autores do mesmo campo político-teórico, como Bakhtin e Williams, *a posteriori*: o conceito de hegemonia.

Sobre essa categoria, para Cospito

Gramsci distingue três momentos [da hegemonia]: o primeiro é ‘estritamente ligado à estrutura’; o segundo ‘é a ‘relação de forças’ políticas’; o terceiro ‘é o da

“relação das forças militares’. O segundo momento passa por diversas fases, que culminam naquela ‘mais abertamente ‘política’ [...] na qual as ideologias precedentemente germinadas vêm a contato e entram em embate, até que somente uma delas, ou pelo menos uma só combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se difundir sobre toda a área, determinando, além da unidade econômica e política, também a unidade intelectual e moral, em um nível não corporativo, mas universal, de hegemonia’. A essa altura, o grupo até então subalterno pode sair ‘da fase econômico-corporativa para elevar-se à fase de hegemonia político-intelectual na sociedade civil e tornar dominante na sociedade política’. (COSPITO, 2017, p. 478)

Nos termos do exposto por Cospito está implícito para Gramsci a possibilidade de uma contra, ou anti-hegemonia – usaremos as duas como sinônimos. É no segundo momento, o da relação das forças políticas, coincidente com os tratamentos dados pelo pensador inglês e pelo filósofo da linguagem russo, que repousará nossa tentativa de associar essa premissa à nossa proposta de intervenção político-pedagógica. Devo deixar claro que não terei como enfoque a concepção de Gramsci sobre a educação: sua proposta de escola politécnica ou escola desinteressada do trabalho.

O vocábulo hegemonia surge em Gramsci, inspirado nos escritos de Nicolau Maquiavel, como definição da forma como poderes estabelecidos angariam a simpatia e o apoio dos subalternos por meio da construção de espaços de consenso. Nesse sentido, Gramsci ressalta como nessa construção de consenso, consentimento passivo e coerção são ações complementares. Com essa argumentação, o filósofo sardo consegue distanciar sua proposição do conceito de ideologia, considerando que o ideológico usualmente precisa recorrer a algum tipo de violência para se impor, seja ela física ou simbólica. A arena desses embates é o que Gramsci chama de sociedade civil. Eagleton faz uma ressalva ao peso excessivo que o filósofo italiano dá a esse âmbito, ressaltando a menor atenção dada aos aspectos estatal e econômico de dominação (EAGLETON, 2019).

Ao cunhar o termo, Gramsci deixa implícito suas preocupações com a luta política de sua época. Como revolucionário, Gramsci parece compreender que a era das revoluções, pelo menos nos países centrais, que tomariam as estruturas das sociedades capitalistas de assalto, como na Rússia de 1917, já estava em declínio. Nesse ínterim, a luta de classes se embrenharia no âmbito da luta cultural.

Nesse caminho, Gramsci, com a ressignificação da categoria hegemonia, é responsável por reordenar, no campo do marxismo, a definição de ideologia. Essa concepção deixa de ser tanto uma falsa consciência, como advogaram inicialmente os pais do materialismo histórico, quanto um mero sistema de ideias das classes dominantes, para se abranger o domínio das práticas sociais vividas pelos diferentes indivíduos, assim como pelos distintos grupos sociais, nas mais diferentes sociedades. Incluindo aí “as dimensões inconscientes inarticuladas da

experiência social, além do funcionamento de instituições formais.” (EAGLETON, 2019, p. 131).

Por outro lado, a hegemonia fornece uma noção das dinâmicas de dominação/exploração/opressão social a partir das condições práticas de inserção das ideias que respaldam essas estruturas de dominação. Nesse sentido, é importante mencionar a ressalva de Williams de que a hegemonia “é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis.” (WILLIAMS, 1979, p. 115).

Para resumir, reproduzo, e faço minha, a tradução que Eagleton dá para o conceito: “Muito toscamente, então, podemos definir a hegemonia como um espectro inteiro de estratégias práticas pelas quais um poder dominante obtém o consentimento ao seu domínio daqueles que subjagam” (EAGLETON, 2019, p. 131).

Gramsci atestou que nas sociedades onde surgiram classes médias robustas, o pêndulo da relação consentimento/coerção tendia a pender para o primeiro polo. Na formação dos “blocos históricos”, a dimensão psicológica da hegemonia, aquela que engloba as imagens que os diversos sujeitos fazem de si e de sua relação com as instituições estatais e da sociedade civil, remeteria às próprias condições materiais do ambiente de classe média. Servindo como um anteparo, um freio para uma situação constante de conflitos.

Nas sociedades capitalistas, o consentimento se dá através da inserção dos sujeitos no mundo do consumo, assim como, quando isso não limita a acumulação de capital, na outorga de direitos, mantendo em *standby* as contradições inerentes ao sistema. Para o pensador italiano, nessa lógica, as forças materiais seriam “o conteúdo” e as “ideologias” as formas, em um dado “bloco histórico” (EAGLETON, 2019).

Como solução para esse impasse, se as formas de pensamento das classes subalternas se encontram em estágio de conformação, o potencial de transformação deve ser elaborado tendo como base os elementos característicos a esses mesmos grupos que possam servir de subsídio para organizar e explicitar preceitos caros à construção de uma visão de mundo coerente e capaz de desenvolver-se de forma contra hegemônica.

Trazendo um exemplo contrário àquele preconizado por Gramsci, Nancy Fraser argumenta que todos os blocos hegemônicos são constituídos por um apanhado de valores e crenças sobre o que é legítimo e justo e o que não é, do ponto de vista daqueles que dominam. Observando o modelo atual, para ela, a partir da segunda metade do século XX, a hegemonia global capitalista outorgou duas visões distintas de direito e justiça, no sentido da construção

de um consenso por meio do convencimento, um voltado para a distribuição e o outro para o reconhecimento.

O aspecto distributivo transmite uma visão sobre como a sociedade deve alocar bens divisíveis, especialmente os rendimentos. Esse aspecto diz respeito à estrutura econômica da sociedade e, ainda que indiretamente, às suas divisões de classe. O aspecto do reconhecimento expressa um senso de como a sociedade deve repartir o respeito e a estima, as marcas sociais morais de pertencimento enquanto membros da sociedade. Focado na ordem dos *status* na sociedade, esse aspecto se refere às hierarquias nesse *status*. (FRASER, 2020, p.37)

Para Fraser, foi esse contexto que permitiu a construção de um consenso que ela denominou de “neoliberalismo progressista”, alinhamento improvável, à princípio, entre as principais correntes liberais dos movimentos sociais que ganharam foco a partir dos anos 60 – por exemplo, a luta pelos direitos da população LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assessuais), o antirracismo e o feminismo – e os setores mais importantes e simbólicos do capitalismo globalizado – *Wall Street*, *Big Techs* e indústria cinematográfica. Esse modelo, segundo a autora, vem apresentando sinais de incapacidade de sustentar o consenso hegemônico, dando lugar ao que ela chama, partindo de Gramsci, de “sintomas mórbidos”, como é a ascensão da extrema-direita em escala mundial.

Na outra ponta, se para Gramsci, todos são filósofos, as classes subalternizadas têm em suas fileiras seus organizadores de pensamento, que o autor denomina de “intelectuais orgânicos”. Nesse ângulo, todo educador e educadora comprometido com a superação das desigualdades carrega consigo os gérmenes da organicidade intelectual junto aos oprimidos e explorados. Sabemos que ao criar o termo, nosso autor tinha em mente aqueles quadros ligados ao partido e mais diretamente comprometidos com os ideais revolucionários socialistas. Mesmo com as diferenças de tarefas, do ponto de vista epocal e de finalidade, nos permitimos adaptar o termo aos nossos propósitos pedagógicos mais imediatos.

Assim, para Gramsci, o fazer filosófico é tido como uma disputa no âmbito cultural. Como efeitos da ascensão de parcelas daqueles que vem de baixo, os intelectuais orgânicos devem devolver, visto que ocupam um lugar de prestígio entre os subalternos, alguma forma de autoconsciência das suas relações com o mundo visando à suplantação de condições sociais, culturais, econômicas e políticas de opressão/exploração. Assim, o intelectual orgânico representa o ligame entre a filosofia, como teoria de transformação, e o povos oprimidos.

Unindo teoria e prática, dando forma e coesão a uma compreensão prática da realidade social e propondo mudanças, os intelectuais orgânicos em comunhão com a sua classe de

origem, combatem o “senso comum” - um conjunto desordenado de noções muitas vezes conflitantes entre si, para Gramsci, algo em constante mutação que se alimenta dos discursos científicos, assim como do conhecimento popular, uma espécie de folclore da filosofia – e constroem uma nova forma de interagir no mundo calcada no “bom senso”.

É nesse debate que Gramsci ajuda a popularizar outro termo bastante caro às tentativas de construção de movimentos anti-hegemônicos: a práxis. Ao debater sobre o processo de fragmentação e despolitização das esquerdas no Brasil do século XXI, a socióloga Sabrina Fernandes remonta à origem do conceito, com o sentido de transformação, em que os aspectos teóricos e práticos se conjugam, aos *Manuscritos econômico-filosóficos*, do jovem Marx. Ao mobilizar autores do marxismo humanista como Hebert Marcuse, Erich Fromm e Karel Kosik, a autora desenvolve uma potente perspectiva da práxis unindo as reflexões de Gramsci e de Paulo Freire. Ela argumenta que:

A visão de Gramsci sobre a hegemonia, a pedagogia e a formação dialética do bom senso (versus senso comum) é elementar para ver a práxis como uma força política, especialmente quando esses mesmos temas são repetidos e expandidos por Paulo Freire no pensamento pedagógico-crítico, coisa que muitos estudiosos identificam com um quadro gramsciano-freiriano.

A emancipação de acordo com uma visão gramsciana, não é apenas de caráter econômico, mas também contém a emancipação da existência total do homem.

[...] Paulo Freire argumenta de maneira semelhante ao dizer que ‘a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar a si mesmos’ (FERNANDES, 2019, p, 45)

Nesse caminho, Fernandes define a práxis como “a unidade dialética da teoria e da prática no movimento da negação”. Negação como movimento dialético, mas também como ato e reconhecimento das estruturas, no sentido mais amplo do termo, que permitem contextos de exploração/opressão. A práxis se firma assim como indispensável para garantir a libertação criativa das capacidades humanas (FERNANDES, 2019, p. 54).

A autora ressalta que é nessa direção que se pode atingir a consciência da condição de exploração, portanto de classe. Deixando claro que classe aqui é entendido como conceito imprescindível, porém não atrelado a uma visão mecanicista/economicista, e associado a outras formas de opressão que se impõem nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, segundo Freire, não pode existir outra estrada a trilhar senão aquela que encaminha para uma pedagogia humanizadora. Na atividade pedagógica, a formação da consciência, entendida como uma via de mão dupla, tem como imperativo fundamental a criação de uma atmosfera onde aquela remete à intencionalidade dos atos educativos. Por isso, para Freire

O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. (FREIRE, 1984)

Seguindo essa linha, acreditamos que a tarefa contra hegemônica se concretiza quando, num espaço educacional, discentes e docentes se reconhecem imbuídos de um ofício em que os dois lados são sujeitos construtores. Nesse sentido, como na Tese 11 de Marx, questionando o materialismo de Feuerbach, nos cabe não só interpretar o mundo, mas também, ainda que no micro, levantar propostas de transformação para a macro.

Concordamos com Fernandes quando ela afirma que “Enquanto o pensamento/consciência fornece os impulsos críticos na pedagogia política/crítica como conscientização, a transformação se alimenta da consciência crítica na práxis” (FERNANDES, 2019, p. 58).

1.9 História, entre Experiência e Narrativa: um regresso

Regressando a Benjamin, em seu ensaio intitulado *O Narrador* a seguinte sentença é proferida: "Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1985, p. 198). Pretendo, com todo respeito ao legado benjaminiano contribuir para a atualização de sua afirmação pessimista em relação ao exercício de narrar.

Sem embargo, evoco um outro momento da escrita do autor alemão em que ele expressa a relação entre experiência e narrativa:

A experiência que passa de pessoa a pessoas é a fonte que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Essa relação entre narrativa e experiência é entremeada na obra de Benjamin, por uma ferramenta teórica tomada de empréstimo junto a Leibniz: a ideia de mônada. No interior do sistema filosófico idealista hegeliano, a categoria "conceito" é compreendida como uma espécie de contorno final do espírito humano. O "conceito" seria o responsável por permitir à razão alcançar sua plenitude. Benjamin questiona o filósofo oitocentista, ao sugerir que o

conceito seria, na verdade, um intermediário entre o fenômeno singular e a ideia universal. Para Benjamin, o "conceito" seria uma espécie de "ideia viva", que capta os fenômenos impedindo-os de se perderem nas suas manifestações empíricas.

Para Benjamin, ambos, fenômeno e ideia, são interdependentes: o primeiro necessita da ideia para adquirir sentido, enquanto a ideia sobrevive do vigor fornecido pelos fenômenos em suas singularidades. A analogia que o autor emprega para sintetizar sua visão é bem elucidativa: as ideias se conectam aos fenômenos, na mesma medida em que as constelações se relacionam com as estrelas (KONDER, 1999).

Nesse cenário, o "conceito" não pode pleitear uma existência universal, como afirmava Hegel, a singularidade exerce um papel primordial ao possibilitar o fluxo dialético entre ideia e fenômeno.

A universalidade das ideias depende da autonomia delas em relação aos fenômenos. Para serem plenamente universais, para serem essenciais, as ideias precisam valer por si mesmas, precisam ser completamente independentes, precisam ser independentes até mesmo umas das outras. 'Cada ideia é um sol e se relaciona com outras ideias tal como o sol se relaciona com outros sóis'. As ideias, então, são autárquicas: são *mônadas*. (KONDER, 1999, p. 37)

Para Benjamin, “a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (BENJAMIN, 1987, p. 70). São pedaços diminutos da realidade em que um ponto de vista sobre o mundo e o mundo sob um ponto de vista se entretecem (KRAMER, 2001).

A linguagem é, para Benjamin, o espaço, *par excellence*, do desenvolvimento da ideia, como mônada. Isso, nos permite reconhecer as mônadas como pequenas partículas de relatos, que em conjunto, oferecem a capacidade de narrar uma totalidade, sendo, o inverso, também uma possibilidade (PETRUCCI-ROSA e col., 2011).

Como já abordado anteriormente, essa linha de pensamento, permite que nos vejamos inseridos na perspectiva libertadora proposta por Gramsci. Quando o filósofo italiano afirma que toda a humanidade é composta por filósofos, ainda que não saibam que o são, ele intentava romper com a suposta separação entre *homo faber* e *homo sapiens*, concepção essa permeada pela ideia de que alguns “homens escolhidos” eram capazes de criação intelectual, enquanto, ao restante, restava o enfadonho trabalho braçal. Esse “senso comum” característico de sociedades de classe foi questionado por Gramsci (GRAMSCI, 1991).

Nessa ótica, o fomento à produção de narrativas, como trabalho de autoconscientização humano, feitas por alunos advindos das camadas mais pobres da

população, permeados pelas relações de opressão/exploração que incluem questões de classe, raça e gênero, podem servir como um potente instrumento na luta por uma educação transformadora.

Essas noções apresentadas nas seções acima fornecem alimento para nossas discussões dos próximos capítulos.

2 HISTÓRIA, ESCOLA E CURRÍCULO: CAMINHOS POSSÍVEIS

2.1 Uma breve definição de currículo

Nossa concepção de currículo no presente trabalho não se distancia muito daquela apresentada por José Gimeno Sacristán (2010). De maneira sintetizada, para esse autor, o currículo é algo óbvio: é aquilo que nossos estudantes estudam. Dessa forma, todo o conteúdo que pode ser aprendido e ensinado se insere no currículo, ou seja, ele é uma curadoria daquilo que guiará a prática docente e discente durante uma determinada trajetória de escolarização. A própria palavra *curriculum*, de origem latina, tem em sua origem a ideia de percurso.

Já em seu sentido original, a concepção de currículo carrega em si o propósito de orientar, regular e concatenar conteúdos que, caso não fossem organizados, se encontrariam em estado de isolamento. Nesse sentido, aos currículos estão implícitas duas atribuições: a de “homogeneizar” as práticas educativas; e, ao mesmo tempo, e de forma contraditória, a de compartimentar os diversos conteúdos a serem ensinados, assumindo a divisão em matérias e disciplinas específicas, por exemplo, assim como a de atribuir aos agentes da prática educativa, em especial aos estudantes, um lugar, um método, um grau ou uma classe pertencente, de acordo com critérios desenvolvidos por cada sociedade (SACRISTÁN, 2010).

Por esse ângulo, em seus primórdios, a organização dos sujeitos escolares em diferentes séries ou classes trabalhou no sentido de simplificar a ordenação das trajetórias de aprendizado desses mesmos sujeitos. A reboque desse modelo, surgem procedimentos metodológicos que ajudaram a estruturar uma série de tarefas que podiam ser reproduzidas em diferentes espaços.

Nesse caminho, para Sacristán,

A adoção de *curso* ou *grau* estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem. Assim, ficava estabelecida a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna que seria realizada por docentes e estudantes. (SACRISTÁN, 2010, p. 19)

O papel regulador dos currículos, em geral, já demonstra o seu caráter de não-neutralidade. Atualmente, estamos vivendo na pele os efeitos de uma reforma curricular, como é a tentativa de implantação do Novo Ensino Médio (NEM). Para Sacristán, a

autoridade regulatória do currículo se manifesta a partir de elementos estruturantes que compelem os elementos estruturados a sofrer essa pressão. Os elementos estruturados, como os conteúdos, os tempos de aprendizagem, as atividades a serem desempenhadas e, por fim, o próprio perfil do aluno desejado, são condicionados pelo tipo de abordagem curricular que será adotado em determinada época e contexto social.

Não temos como intenção nesse trabalho esgotar a discussão acerca do currículo, mas sim apontar alguns condicionamentos que são evidenciados tanto pela prática de sala de aula, nas escolas da vida real, como pelo contato com alguns teóricos que fortalecem nossa posição crítica acerca das formulações curriculares em vigência.

Por esse viés, pensar e construir currículo, como defenderemos mais à frente, significa enunciar sua faceta de não-neutralidade, de não-universalidade e de não-imobilidade. É necessário evidenciar os mecanismos e a própria forma de manutenção desses aparatos de conformação social. Se faz igualmente essencial, compreender as decisões, muitas delas ligadas ao campo da política e da economia, que são impostas aos agentes da educação. Nesse caminho, é preciso, cada vez mais, ter clareza do que se faz, para quem e para que atuamos da forma que atuamos (SACRISTÁN, 2010).

Conquistar, coletivamente e individualmente, essa clareza, reconhecer que o conhecimento escolar, pautado nos currículos prescritivos, não dá conta da formação necessária para os objetivos que delineamos até aqui, enxergar os limites impostos pela tradição escolar herdada; são um início de caminhada para conceber a ideia de que mesmo aquelas tradições que consideramos em boa estima precisam ser questionadas e, conseqüentemente alteradas e reformadas, se quisermos fazer a trilha da educação anti-hegemônica.

2.2 O currículo em desenvolvimento

Nesse caminho, todo currículo é em si um processo de e em construção e, na mesma medida, é reconhecido em seu processo de desenvolvimento. Assim, tod(a)o autor(a)/autor de qualquer atividade pensada e refletida previamente, sobretudo no âmbito das práticas educacionais, carrega consigo uma construção de sentido, de intencionalidade. A negação da afirmação acima reflete uma ação permeada por um processo de alienação, caracterizada por

uma conduta de repetição daquilo que é comum. Caso, infelizmente, bastante comum nos meios educacionais.

Nos dois casos,

A ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica), provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência. Ambos os aspectos – o sentido para quem educa e o significado construído para quem é educado – podem estar vinculados entre si por relações de causa e efeito, e assim desejamos que ocorra, mas ambos os aspectos pertencem a ordens de realidades distintas. Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, outra coisa são os efeitos provocados (as elaborações subjetivas em que recebe a influência) nos receptores que aprendem. (SACRISTÁN, 2010, p. 25)

No descrito acima, Sacristán delimita três níveis de aspectos, no que concerne a formulações curriculares que se associam entre si de maneiras diferentes: os fins curriculares em si; as ações e atividades em si, ou seja, o desenvolvimento do currículo em si; e os resultados e efeitos desejados ao adotar determinada concepção curricular. É pensando nesses aspectos que apresentaremos os argumentos que seguem.

Assim sendo, as noções apresentadas na seção acima e no final do capítulo anterior são apropriadas, indireta e diretamente, respectivamente, na nossa visão, de forma instigante por Ivor Goodson e Maria Inês Petrucci-Rosa. Ao desenvolver considerações sobre as potencialidades da narrativa autobiográfica, como ferramenta para transformar histórias em histórias de vida, esses autores estabelecem uma vinculação entre a mônada, no sentido benjaminiano, e o ato de construção de narrativas vivenciais, concentradas em textos curtos, de cunho memorialístico.

Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador. (PETRUCCI-ROSA e col., 2011, p. 205)

Nos termos do trecho acima, se fazer um narrador "monadista" teria uma função dupla: a resignificação da experiência no processo narrativo e o rompimento do seu isolamento existencial pelo narrador-sujeito. Esse último, seguindo a analogia do pensador alemão, "se tornaria uma estrela em busca de outros sóis." (KONDER, 1999, p.37).

Goodson e Petrucci-Rosa aproximam a experiência de construir relatos biográficos a uma proposta de aprendizagem narrativa. Essa proposta se justifica, na medida em que, aos estudantes, seria permitido "aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo" (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 100).

Como sustenta Kramer, "resgatar a história de pessoas significa vê-las reconstruírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra." (KRAMER, 2001, p.275). Segundo Goodson e Petrucci-Rosa, essa proposta pode ser útil para fomentar novas maneiras de interpretar a produção de sentidos no espaço escolar. Questionar o currículo tradicional através de uma aprendizagem calcada nas histórias de vida, nos acercaria da "experiência", como figurada no pensamento benjaminiano. Nesse caso, "A matéria-prima do narrador é a experiência (*Erfahrung*), dimensão artesanal da vida, que se torna potente para a aprendizagem narrativa." (GOODSON;PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 101).

Nós, professores, vivemos o dilema de nos posicionarmos entre a aprendizagem escolar e o que Goodson e Petrucci-Rosa chamam de "aprendizagem tribal", termo em consonância com a "experiência" de Benjamin. Como forma de interceder nesse impasse representado pela dualidade de saberes presente no ambiente escolar, os autores sugerem que professores exerçam um papel de mediador independente entre as distintas formas de produção e difusão do conhecimento socialmente produzido. Se obtiver êxito, o educador terá encontrado um meio de elaborar narrativas que provoquem os discentes no sentido de se deslocarem para outro lugar: a experiência ressignificada por meio do surgimento de um narrador consciente de si.

Esse estágio se distingue frontalmente do

intercambio simbólico normal que ocorre na escola, que usualmente se configura como uma transmissão unidirecional direta da cultura dominante representada pela disciplina escolar e pelo professor para a criança, sem qualquer mediação ou reconhecimento de qualquer aprendizagem tribal que a criança já tenha. (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 100)

Aqui, Goodson e Petrucci-Rosa parecem fazer eco aos ensinamentos de Paulo Freire, para quem, ensinar, não se resume a transferir conhecimento. (FREIRE, 1996).

Em outro trabalho, que investiga um projeto desenvolvido junto a jovens descendentes de aborígenes na Austrália, Ivor Goodson (2019), em conjunto com a pesquisadora Ruth Deakin Crick, nos permite vislumbrar a possibilidade de se pensar o próprio currículo escolar, como uma narrativa que englobe os saberes estudantis.

Ao criticar os currículos prescritivos, onipresentes nos sistemas educacionais ocidentais, Goodson e Crick apresentam as possibilidades implicadas na adoção, por meio de uma construção coletiva, que uniria saberes tradicionais-escolares aos saberes populares advindos das/os estudantes, do currículo como construção narrativa.

Para eles, essa iniciativa poderia permitir que os/as discentes tivessem um maior engajamento na construção de significados em conjunto, uma melhor formação pessoal, uma noção mais ampla de interação, interior e exterior, com a comunidade em que estão inseridos, um maior apelo à diversidade cultural e ao exercício da liberdade, além da confecção de cidadania mais ativa, voltada para o reconhecimento do outro (GOODSON;CRICK, 2019).

Nesse contexto, o mundo passa a fazer parte do currículo, como advoga Arfuch. Para essa autora, uma educação voltada para a paz, paz essa que não pode existir sem justiça, demanda uma articulação estreita entre as instituições formais de ensino e a sociedade, assim como entre as tarefas reflexivas que envolvem a formação dos profissionais de educação e àquelas ligadas a implementação de políticas públicas (ARFUCH, 2016, p.235).

De acordo com Carlos Brandão, a educação é uma amostra da forma como as sociedades se organizam e, conseqüentemente, organizam seus membros. Como outras criações do âmbito cultural, os grupos tendem a construí-la, e reconstruí-la, segundo suas necessidades, tendo em vista as disputas no interior das formações sócio-históricas. “Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um meio de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas” (BRANDÃO, 2013, p. 3).

Demerval Saviani complementa esse raciocínio quando afirma que, “(...) a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007).

Nessa trajetória, os sujeitos estão sempre conectados pela memória grupal, a tradição produz a amálgama que forja a noção de coletividade. A educação formal emerge quando a prática se sujeita à teoria da educação e “cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 2013, p. 11). Toda educação formal conta, implícita ou explicitamente, com uma formação curricular.

Nessa mesma linha, Apple estabelece a educação como parte fundamental das políticas voltadas para cultura. Sendo assim, o currículo só pode ser compreendido plenamente, se o considerarmos a partir das tensões e conflitos econômicos, políticos e sociais, no seio das sociedades que produzem essas prescrições educacionais. O autor reafirma a visão de que não se pode, ingenuamente, entender o currículo como um conjunto neutro de conhecimentos que, por algum milagre, aparece nos textos e nas salas de aula de um país, Estado, cidade etc. (APPLE, 2005).

Em um cenário parecido¹² com o que estamos vivendo nos últimos anos, em que grupos conservadores e neoliberais avançam sobre a educação, e em que um currículo nacional está sendo implementado de forma bastante controversa, Apple já apontava para os riscos de um currículo nacional homogeneizante, que pudesse representar os interesses das forças políticas e econômicas hegemônicas de então.

Ao complementar os argumentos de Apple, Thomaz Tadeu da Silva sentencia que todo currículo é sempre fruto de um processo seletivo: "de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo" (SILVA, 2005).

Segundo Miguel Arroyo, os saberes do trabalho docente disputam lugar no currículo. O autor assinala como as diversas formas de transgressões, sejam elas em sala de aula, na luta contra políticas educacionais ou a favor de melhorias nas condições de trabalho da categoria, forjam a nossa identidade profissional. Somos o que somos pelas nossas vitórias e derrotas dentro e fora do espaço físico de aprendizagem, daí o importante papel da transgressão exemplificado pelo autor (ARROYO, 2000).

Como já demonstrou Sacristán, o currículo aqui é compreendido mais como uma "práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas" (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

2.3 Sobre o trabalho docente: sujeitos trabalhadores da educação

Um dos argumentos mais contundentes de Antônio Gramsci acerca da criação de um ambiente em que possa prosperar uma educação genuinamente anti-hegemônica era que o conhecimento das elites, aquele presente nos currículos tradicionais e na História oficial, não precisava necessariamente ser descartado. Sua máxima apontava para a reconstituição dos conteúdos e das formas desses saberes, para que fossem remodelados para servir às necessidades e interesses dos excluídos, oprimidos e explorados. (APPLE, 2017) Assim, nosso eixo investigativo sofre um desvio de rota. Ao invés de nos perguntarmos "qual é o

¹² Michael Apple escreve seu texto no início da década de 1990, nos Estados Unidos.

conhecimento mais importante?”, devemos nos indagar para quem e como esse conteúdo pode ser significativo e significativo.

O conteúdo de nossa atividade laboral docente não deve se restringir à uma investigação detalhada de métodos e metodologias educacionais ou das posições que ocupam discentes e docentes nas relações de ensino-aprendizagem. Por isso enxergamos que o trabalho docente não pode ser concretizado em sua integralidade sem que haja a identificação entre teoria e prática que para Gramsci “é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 1991, p. 51).

É preciso ter em mente também que todo professor e professora são antes de tudo trabalhadores, ou seja, profissionais da educação. É nesse âmbito que são garantidas as condições de existência individual e coletiva daqueles que compõem essa ampla categoria. Arroyo constata uma característica fundamental e comum a quase todos os trabalhadores em educação: nós somos oriundos dos setores populares, fomos sendo moídos desde cedo “como filhos(as) de trabalhadores(as), como negros(as)” trabalhamos e estudamos. Nesse caminho, nosso ofício, como prefere Arroyo, aparece nos entrelaçamentos históricos do ato humano de aprender e ensinar e nesse processo aprendemos a sermos humanos, construindo nossa “humana docência” (ARROYO, p.53). No entanto, Arroyo não se furta a questionar as condições que são impostas às nossas atividades laborais. Para ele, as péssimas condições materiais em que as escolas se encontram, os baixos salários, assim como a vida difícil dos alunos oriundos dos setores mais pobres da população acabam por gerar um contexto de constante desumanização. “Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente” (ARROYO, p.64).

Por outro lado, mas ainda no mesmo sentido ontológico da profissão, Kênia Miranda reconhece que “[...] os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem a propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação” (MIRANDA, 2009, p. 191). Miranda situa os profissionais da educação dentro de um contexto social, ao mesmo tempo em que joga luz sobre o gradativo processo de perda de autonomia que vem sendo posto em prática nas últimas décadas, processo esse que se intensificou durante o período de pandemia. A autora argumenta que a autonomia docente, na atualidade, se reveste de uma áurea mística mascarando a subsunção do trabalho do professor no atual modelo de organização da sociedade de classes. Cabe salientar que Gramsci já alertava sobre a alegação de independência dos intelectuais em relação aos poderes estabelecidos em dada sociedade, daí suas formulações acerca dos “intelectuais orgânicos”. Miranda questiona a suposta

“autonomia inalienável do trabalho docente” se colocando, assim como Arroyo, no campo da crítica ao papel dos educadores como um campo amplo, que não se resume somente ao que se passa em uma sala de aula.

Nesse mesmo sentido, Hypolito situa o contexto descrito por Miranda como parte de um processo mais amplo de transformações que remetem à transição da visão em relação ao trabalho docente como um “sacerdócio” para um modelo de profissionalização, ocorrido em diversas partes do mundo entre os séculos XIX e XX. Assim, para esse autor,

[...] o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização significou, e um lado, a busca pela profissionalização dos/as docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os/as profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização. (HYPOLITO, 2020, p. 36)

Desse modo, aqui como em outros lugares do mundo, o trabalho do/a professor(a) se desenvolveu tradicionalmente como uma atividade que atravessou o cenário que caracterizava esse profissional como um “mestre no ofício de ensinar” para o de um profissional educacional incorporado pela escola pública, administrada pelo Estado. Realidade ainda bastante atual para a grande maioria de profissionais da educação. Junto com o acoplamento ao Estado, argumenta Hypolito, vem um maior controle da docência, já que essa atividade passa a ter um papel fundamental, tanto na construção do cidadão nacional, como na formação de trabalhadores para o mercado de trabalho (HYPOLITO, 2020).

Nesse viés, concordamos com o acadêmico espanhol Jaume Martínez Bonafé quando ele exalta o importante papel que os profissionais da educação podem exercer na construção de um modelo educacional que aponte para o caminho da emancipação. Martínez Bonafé (2010) argumenta que nos tempos em que vivemos existem dois caminhos possíveis para aqueles que seguem a atividade docente: o caminho que aponta para a alienação e o que mostra a emancipação como norte.

Para o pesquisador ibérico,

El camino de la alienación es el que sitúa al profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital e profesional (...) Ser profesor por esse camino, es dejar hacer y dejar hacer-se. Y la formación, en este caso es una formación de consumidor: fragmentaria, construida, mediáticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva, individualizada. (MARTINEZ BONAFÉ, 2010, p.195).

Para os que optaram seguir o caminho da educação contra hegemônica, Martínez Bonafé recomenda o aprimoramento de imperativos educacionais como: o desejo militante -

“Com esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones”- ; o partir de si - “Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros” - ; o valor do coletivo; e finalmente, a sistematização das experiências docentes, principal foco do texto mencionado (MARTINEZ BONAFÉ, 2010, p.195).

O educador espanhol define a sistematização da atividade dos professores como,

Um proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión y la investigación de las experiencias de nuestra propia práctica profesional. És un proceso de construcción colectiva, nacido de la voluntad de la cooperación entre iguales, com la intencionalidade de aprender y mejorar nuestra intervención educativa em cualquier realidad social, bien sea escolar, bien sea barrial, comunitária, intelectual, etc. (MARTINEZ BONAFÉ, 2010, p.193).

Martinez Bonafé reconhece as dificuldades e os dilemas que cercam aqueles que percorrem os trajetos teórico-práticos que apontam para uma educação que rompa com o modelo hegemônico atual.

Nesse itinerário rumo à emancipação, Apple reconhece que, apesar de todas as dificuldades impostas pela “estrutura estruturante” em que se encontram todos os educadores, é preciso somar a esses esforços por uma educação transformadora os componentes que fazem a educação divergir de uma simples doutrinação: a proteção e o cuidado afetuoso. Para ele, “uma sociedade que não se organiza em torno de normas e racionalidade de amor, cuidado e solidariedade e não se envolve em lutas sobre essas formas não pode ser considerada verdadeiramente comprometida com a igualdade” (APPLE, 2017, p.37).

Nesse processo, cabe identificar também o papel do professor como aquele que “fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar” (SNYDERS, 1995, p. 109), sem, no entanto, deixar de considerar as experiências dos alunos como participantes dessa relação dialógica. Almeja-se que o estudante se identifique como sujeito da história e produtor de conhecimento relacionado à disciplina.

Os saberes em sala de aula são, assim, parte de um processo de compartilhamento, um “processo de negociação de significados”, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem se transforma em uma reconstrução de conhecimento. Busca-se, assim, superar a forma tradicional da prática docente ou, como bem explicou Freire (1983), rompe-se com a ideia de uma educação bancária (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 61).

Derivando dos preceitos descritos acima, explicita-se uma das funções mais importantes da história ensinada em sala de aula, a de apresentar os diálogos possíveis entre presente e passado, orientando para a identificação das possibilidades de interferência na realidade dos atores da história que se situam em um dado “presente histórico”.

Sacristán e Gomez argumentam que

A função do professor será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta a todos e de cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum [...]. (SACRISTÁN, GOMEZ, 1998, p. 64-65)

Apple, levando em conta as transformações ocorridas nos primeiros anos do século XXI que “trouxeram um capitalismo sem restrições, alimentando as tiranias de mercado e desigualdades gigantescas em uma escala realmente global” (APPLE, 2017, p. 73), propõe aos estudiosos e ativistas contra hegemônicos nove tarefas que gostaríamos também de estender aos professores e professoras da educação básica. São elas: 1) esclarecer as formas em que as práticas e políticas educacionais contribuem para a manutenção das relações sociais de exploração e dominação; 2) além de iluminar as questões da tarefa 1, é preciso também propor formas de ação; 3) promover pesquisas coletivas sobre os temas anteriores, tendo como horizonte a tarefa 2; 4) tendo em mente a perspectiva gramsciana, reconstruir/traduzir os “conhecimentos das elites”, ressignificando os para as necessidades sociais, políticas e materiais da maioria; 5) manter vivas as tradições radicais progressistas daqueles que nos antecederam; 6) compreender e difundir os legados das tradições da tarefa 5; 7) inserir a luta pela educação no contexto mais amplo, se tornando “intelectuais orgânicos” da mudança; 8) é preciso se situar como um mestre fortemente comprometido com as tarefas anteriores; 9) e, por último, usar nossa voz privilegiada, frente aos nossos estudantes, para fazer com que essas tarefas ecoem e se tornem uma pauta coletiva de um conjunto mais amplo possível de atores sociais (APPLE, 2017).

Assim como esse autor, temos consciência do tamanho hercúleo das tarefas propostas e incorporadas, mas acreditamos que, no contexto do realismo capitalista, ser capaz de vislumbrar um outro mundo possível - reconhecendo o papel da utopia como aquele da busca por um horizonte que pode pelo menos ser visto e que, para Eduardo Galeano, é o que nos faz continuar a caminhar - é um mote fundamental para a atividade docente.

Ou seja, na atualidade, é uma demanda para a ordem do dia compreender o papel que a escola ocupa nas dinâmicas do desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea e, na medida do possível, propor alternativas para o enfrentamento dessas questões. É o que tentarei fazer na próxima seção.

2.4 A escola como lugar de disputa

Não é preciso estar necessariamente atrelado à educação formal para perceber que a escola, como instituição, não paira acima das condições históricas atuais. Nessa seção, tentarei elucidar algumas questões sobre as funções das redes educacionais na atualidade.

Nessa orientação, Christian Laval (2019) conceitua a escola neoliberal como sendo a materialização de um modelo de escola que tem como ponto principal a premissa de que a educação é um bem fundamentalmente privado, como um valor ativo econômico. Nessa visão, os indivíduos não têm garantido o direito à cultura e aos bens imateriais produzidos coletivamente. Esse modelo privatista reconfigura tanto as perspectivas das relações de aprendizagem – cujo termo vem paulatinamente sendo desassociado de ensino - como as instituições de ensino que levam a cabo a tarefa de significar conhecimentos e modos de agir que garantem algum tipo de coesão social. A instauração desse modelo, como analisado por Laval no contexto francês da virada do milênio, ao mesmo tempo instrumentalizador e implementador de uma nova racionalidade, a neoliberal, não pode ser compreendida como um fenômeno restrito aos sistemas educacionais.

Essas mudanças estão inseridas no contexto mais amplo de transformação do capitalismo entre as décadas de 70 e 90 do século passado, que incluem: a privatização de empresas estatais e perda do poder político e econômico dos Estados Nacionais; a globalização das finanças e a conseqüente financeirização dessas mesmas economias; a crescente mercadorização dos direitos da população ao lazer e à cultura que passam a ser vistos, e vendidos, como serviços, e que cidadãos passam a ser consumidores; além de contrarreformas que visaram enfraquecer a proteção dos trabalhadores, servindo como disciplinadores da mão de obra que se torna cada vez mais “flexível”.

Nas últimas décadas, as políticas de austeridade produziram uma intensificação dessa tendência. O discurso moralista, avalizador dessas políticas, repetido à exaustão pela grande imprensa, de que os Estados “deveriam ser geridos como famílias”, ao mesmo tempo que

escamoteia a questão do subfinanciamento dos serviços públicos, que devem garantir os direitos dos cidadãos, enaltece práticas relacionadas à disciplina, ao rigor, ao corte de despesas, penalizando aqueles que vivem do trabalho.

Para Pedro Rossi, a austeridade, simbolizada historicamente pelo TINA¹³ da era Reagan/Thatcher, como mantra político tem como função desaconselhar o debate econômico, restrito aos “doutores da economia”, como se as escolhas econômicas não fossem, também, políticas. Rossi chama isso de “terrorismo econômico” (ROSSI, 2020).

O atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio de Almeida, observa que, ao longo das últimas décadas, uma das consequências dessas políticas é o acirramento do racismo como estrutura social.

Desse modo, a “responsabilidade fiscal” sinônimo de domesticação dos orçamentos público aos desígnios do deus mercado, que traria consigo o que Mark Blyth (2020) chama de a “fada da confiança” dos mercados, corresponde a uma catástrofe social feita de “privatizações, precarização do trabalho e desregulamentação de setores da economia” (ALMEIDA, 2020, p.206). Como corolário desse contexto de destruição, emerge um discurso que busca legitimar tal devastação, revelando a conexão simbiótica entre os donos dos grandes meios de comunicação e os barões das finanças. É nesse sentido que

o discurso ideológico do empreendedorismo – que, na maioria das vezes, serve para legitimar o desmonte da rede de proteção social de trabalhadoras e trabalhadores – da meritocracia, do fim do emprego e da liberdade econômica como liberdade política são diuturnamente martelados nos telejornais e até nos programas de entretenimento. Ao mesmo tempo naturaliza-se a figura do inimigo, do bandido que ameaça a integração social, distraindo sociedade que amedrontada pelos programas policiais e pelo noticiário, aceita a intervenção repressiva do Estado em nome da segurança, mas que, na verdade, servirá para conter o inconformismo social diante do esgarçamento provocado pela gestão neoliberal do capitalismo. (ALMEIDA, 2020, p.206).

O “inimigo”, caracterizado por Almeida, tem cor, gênero, classe social e frequenta os bancos das escolas públicas Brasil afora...

Esse cenário reverbera no funcionamento das estruturas de organização das sociedades modernas. Os pressupostos da democracia, da soberania popular, são sequestrados. Medidas impopulares são impostas, travestidas de medidas “técnicas” tomadas por “especialistas”. Rancière atesta nessa configuração histórica o nascimento do novo ódio à democracia. Ao confundir o termo democracia com formas de garantir a manutenção da formação de uma riqueza ilimitada acumulada nas mãos do que ele chama de oligarquias estatais e econômicas,

¹³ Acrônimo para *There is No Alternative* (Não há alternativa).

criando o “individualismo democrático”, a própria democracia passa a operar como um difusor ideológico que despolitiza as problemas cotidianos para naturalizá-los como consequências inevitáveis de uma sociedade cada vez mais desigual, jogando para debaixo do pano as formas de dominação e exploração que imperam nas sociedades atuais (RANCIÈRE, 2014).

Almeida sustenta que a manutenção do atual regime de acumulação só pode se dar ao custo da morte democrática. Rancière entende que nesse processo de mascaramento das causas reais das desigualdades pode-se

[...] atribuir circunspectamente os fenômenos de agravamento da desigualdade ao triunfo funesto e irreversível da “igualdade de condições” e oferecer à empreitada oligárquica seu ponto de honra ideológico: é necessário lutar contra a democracia, porque a democracia é o totalitarismo. (RANCIÈRE, 2014, p. 117)

É nesse meandro contraditório que o espaço educacional tem sido cada vez mais chamado a desempenhar seu papel na formação do capital humano, necessário para alimentar esse novo modelo, que se oferece como única opção viável. A atual reforma do Ensino Médio é um exemplo disso¹⁴.

Para Laval, em nome da flexibilidade, a escola é entendida cada vez mais como uma empresa. Encarregada de formar sujeitos adaptáveis para as situações de mercado vindouras (LAVAL, 2019). Ou, como declara Fisher, "a educação é a sala de máquinas da reprodução social, onde se confrontam diretamente as inconsistências do campo social capitalista." (FISHER, 2020, p. 49).

Nesse contexto, é possível perceber como os estudantes da educação básica parecem fazer parte de uma cultura que se manifesta progressivamente (no pior sentido possível...) mais "pontilhada, a-histórica e anti-mnemônica" (FISHER, 2020, p. 48).

No realismo capitalista, como advogado por Fisher, um ambiente de aparente falta de alternativa, sob o jugo de uma racionalidade trágica, como muitas vezes nos é imposto pelos sistemas educacionais, direcionando as formas de manifestações culturais, assim como atuando na padronização das relações de trabalho e das condições de desempenhar o ofício de ensinar. Essa lógica se intensificou a partir da inserção de novas tecnologias no âmbito da educação. Fisher culpa esse modelo por criar uma atmosfera propícia para o que ele chama de “impotência reflexiva” (FISHER, 2020).

¹⁴ Para um maior aprofundamento sobre o tema, ler MOTTA e FRIGOTTO, 2017 e PINHA e GONÇALVES, 2018.

Como projeto civilizacional antissocial, a neoliberalização da sociedade tem na educação uma trincheira importante. Essa proposta política, econômica e social tenta garantir que nenhum obstáculo permaneça na frente da acumulação irrestrita de capital, assim como perpetuar o poder das elites econômicas, tanto na escala local, como na global. É preciso sempre salvaguardar a loucura da razão econômica (HARVEY, 2018).

Alguns dos possíveis sentidos da escola neoliberal se referem às necessidades inerentes ao modelo de desenvolvimento atual. Em vista disso, tanto a dependência cada vez maior da capacidade de formação de mão de obra capaz de “inovação”, dentro dos marcos do capitalismo financeiro-tecnológico-globalizado, como a comoditização e a monetarização dos sistemas educacionais atuam como combustíveis para a implantação de tais modelos (LAVAL, 2019).

Laval defende que a escola passa então por um processo de mutação que impõe os imperativos da desinstitucionalização, a escola deve se tornar sempre mais “flexível”; da desvalorização, a escola se torna o espaço da “eficiência produtiva e da inserção profissional”; e da desintegração, a escola passa a reproduzir em seus conteúdos e em suas próprias estruturas os mecanismos de funcionamento do mercado (LAVAL, 2019, p. 23). Um modelo que funde máximas do mercado com práticas características dos sistemas burocráticos mais impositivos, tendo como aliados os últimos avanços em matéria de tecnologias de controle. Em síntese, os sistemas educacionais passam a ser geridos como se fossem empresas, servindo diretamente às exigências da competitividade econômica. Busca-se assim melhorar a formação do capital humano de uma nação.

Nessa lógica, a gestão estatal-empresarial dos sistemas educacionais, mata dois coelhos com uma só cajadada: “tutela a formação da juventude trabalhadora e estabelece os critérios para a reorganização da divisão das relações de trabalho” (CATINI, 2019, p. 37).

A perspectiva que interpreta a escola, assim como o resto da sociedade, como empresas carrega consigo a necessidade de um novo modelo de subjetividade. O sujeito produtivo das sociedades fordistas cede lugar ao que Pierre Dardot e Christian Laval (2016) denominam de sujeito neoliberal. A “fábrica do sujeito neoliberal”, termo contraditório para as ditas sociedades pós-industriais, têm na escola um dos seus lugares de produção, operando com a introdução dos dispositivos de desempenho e gozo.

É desse contexto que surge o léxico - que inclui as palavras “flexibilidade”, “adaptabilidade”, entre outras - que se torna paulatinamente parte da vida cotidiana dos sujeitos nas sociedades atuais. Christian Dunker defende que essa perspectiva tem sido internalizada pelos indivíduos como uma “forma de vida”. Para ele,

[...]a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto como o mínimo de fidelidade recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço. [...] Tudo é mercado. Educação é investimento. Saúde é segurança. Relações são *networking*. Imagem é marketing pessoal. Cultura é entretenimento. Pessoa é empreendedor de si mesmo (DUNKER, 2017, p. 284-285)

Para Dunker, esse cenário está na raiz da eclosão, nas primeiras duas décadas do século XXI, de uma epidemia de novas patologias, ou normalopatias, como a depressão, a anorexia e o quadros de indivíduos diagnosticados com personalidade limítrofe (*borderline*).

Nessa mesma linha, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) complementam com alguns diagnósticos clínicos dos sujeitos neoliberais como o sofrimento no trabalho e a autonomia contrariada; a corrosão do caráter, como identificada por Richard Sennet; a desmoralização; a dessimbolização e a “perversão comum”.

Os autores constroem sua concepção desse novo sujeito afeito aos imperativos das sociedades permeadas pela governmentalidade neoliberal, opondo o sujeito benthaminiano industrial, calculador e produtivo, fruto dos métodos disciplinares que visavam domesticar os corpos para o trabalho industrial; ao sujeito neoliberal, competitivo, flexível. Para eles, a grande mudança na construção do “neossujeito” se dá com a “homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa”. (DARDOT E LAVAL, 2016, p.326). Podemos ver como esse discurso não se restringe somente aos espaços educacionais, ele busca atingir o âmago ontológico da existência humana, assim como da sociedade da qual esses indivíduos tomam parte.

A esses indivíduos cabe um tipo de domínio

cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. [...] é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. (DARDOT E LAVAL, 2017, p. 327)

Desempenho e competição são partes inseparáveis do neossujeito. Não existe derrota nessa lógica. Os atletas mais bem sucedidos se tornam os grandes garotos-propagandas das marcas empresariais. Os jogos televisivos, do tipo *reality show*, promovem a cultura da sobrevivência acima de tudo, mas sempre seguindo regras impostas por uma voz que, no caso

do reality de maior audiência no Brasil, remete ao universo distópico de George Orwell. A busca incessante pelo gozo, traduzido também pelo aumento vertiginoso do consumo de pornografia e pelo surgimento de aplicativos de encontros “amorosos” e a supervalorização da estética corporal, fazem lembrar um outro cenário distópico, construído por um outro britânico, em que se encenava um “admirável mundo novo” ...

A esse novo sujeito é exigido que “produza ‘sempre mais’ e goze ‘sempre mais’ e, desse modo, conecte-se diretamente com um ‘mais-de-gozar’ que se tornou sistêmico” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 355).

O contexto de amedrontamento constante dos membros da classe-que-vive-do-trabalho, devido aos sintomas das políticas neoliberais, como a progressiva perda de direitos, advindas das “reformas” trabalhistas; as condições cada vez mais precárias de trabalho, em tempos de uberização; e a perda do poder de compra pela grande maioria da população, forneceram as condições de imposição dos pressupostos da “gestão empresarial” à sociedade como um todo. Assim, é preciso produzir indivíduos que sejam capazes de “resiliência” nessa lógica brutal do “todos contra todos”. Esses novos sujeitos são compelidos a desconstruir suas autoimagens e, conseqüentemente seus laços de solidariedades, como trabalhadores: todos são empresas que oferecem seus produtos e serviços em um sistema de “livre-mercado” em igualdade, a única possível, de condições.

Ao “sujeito empresarial” é demandado eficácia, eficiência, engajamento, aprendizagem perpétua, adaptabilidade e, sobretudo, aceitação das regras do jogo. Ele deve ser um “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição”. Dardot e Laval evocam a máxima proferida pela personagem símbolo dessa racionalidade, a ex-primeira-ministra britânica Margaret Thatcher quando ela diz: “*Economics are the method. The object is to change the soul*”¹⁵ (DARDOT E LAVAL, 2017, p. 331).

Como consequência disso, assistimos nos últimos anos, principalmente com a situação de onipresença das redes sociais virtuais nas vidas das pessoas modernas, um *boom* de técnicas que visam incrementar a performance social do sujeito neoliberal. Gurus da internet, *coaching*, programação neurolinguística (TNL), análise transacional (AT) e até líderes religiosos da chamada “teologia da prosperidade” tem como meta melhorar o engajamento pessoal; enquadrar o indivíduo à realidade do realismo capitalista neoliberal; aumentar a

¹⁵ “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma”.

eficácia, a eficiência e a resiliência em situações de risco cada vez mais frequentes; e ser apto para avaliar e controlar sua *accountability*¹⁶.

Como sintoma disso, assistimos nas últimas décadas ao surgimento da ideologia da avaliação (LAVAL, 2019), que além de transformar as relações educacionais entre professores e estudantes em uma via de mão-única, onde o que importa mais é a aprendizagem, em detrimento da relação ensino-aprendizagem, que servirá para fazer uma avaliação que atestará, ou não, essa suposta aprendizagem; traz a tiracolo os supostos imperativos da eficiência e da competência, assim como a implementação de políticas de avaliação nas redes públicas de ensino. Ambos são vendidos sempre como inovação/modernização da educação. Essa lógica de internalização da avaliação como sinônimo de aprendizagem, ou de atestado da aprendizagem, não somente diminui a complexidade das questões educacionais, mas, na mesma medida, contribui para reforçar o espírito individualista e competitivo, espelhando a lógica comercial de origem, gerando uma corrida para ver que ganha a gincana dos *rankings* individuais e institucionais. Como bem sintetiza Silvio Carneiro, “No contexto das aprendizagens, as avaliações de desempenho são a única maneira de manter vivo aquilo que já é processo morto” (CARNEIRO, 2019, p. 45).

Não deveria causar tanto espanto aos analistas de plantão a percepção comumente difundida, e aceita, de falta de preparo e interesse, e do baixo rendimento dos nossos alunos. Quando grande parte do foco "está orientado a cumprir quantitativamente as metas. A obsessão estreita em pontuar nos exames substitui um engajamento mais amplo com as matérias ensinadas" (FISHER, 2020, p. 77).

Contraditoriamente, a demanda excessiva de avaliações externas (organismos internacionais, governo federal etc.) e internas (feitas pelas próprias redes de ensino como forma de "preparar" para as avaliações externas) vem paulatinamente diminuindo o tempo disponível para as atividades educacionais no âmbito das escolas.

Vale ressaltar que nesse cenário, as novas tecnologias digitais surgiram como panaceias para a resolução de todos os problemas, inclusive aqueles no âmbito educacional. Como exemplo, vimos durante a pandemia como esse processo de controle e captura do trabalho docente via plataformas digitais (*Zoom, Meet* etc.) se acelerou. Harvey resalta a função que o “fetichismo” da tecnologia tem de fomentar a crença largamente disseminada na atualidade, supostamente apolítica e neutra, de que para todo e qualquer problema, seja ele de

¹⁶ Termo polissêmico que pode significar “responsabilidade”, em livre tradução, mas que também pode ser associado à ideia de obediência e a concepção de uma contabilidade da eficiência de si mesmo.

cunho econômico, social ou político, existe uma solução tecnológica cabível (HARVEY, 2018). Morozov denominou essa credence contemporânea de “solucionismo” (MOROZOV, 2018).

Fisher alerta para o alastramento da “cultura da auditoria”. Em tempos de capitalismo pós-fordista

Pode-se pensar a auditoria como uma fusão das relações públicas com a burocracia, pois os dados burocráticos com frequência preenchem uma função promocional: no caso da educação, por exemplo, os resultados de exames e mudanças em indicadores aumentam (ou diminuem) o prestígio de dada instituição. A frustração do professor é que seu trabalho parece cada vez mais direcionado a fazer uma boa impressão para o grande Outro, que é quem coleta e consome esses ‘dados’. (FISHER, 2020, p. 85)

Essa dimensão utilitarista da educação compreende a aquisição de saberes como um mecanismo que sirva a busca por uma crescente eficiência do trabalho. Esse enfoque obviamente dispensa a escola como ferramenta de transformação social, ainda que elementos historicamente defendidos pelo conjunto daqueles que lutam por uma educação contra hegemônica possam ser ressignificados e sequestrados. Postos a serviço dos novos imperativos econômicos.

Como já apontou Ricardo Antunes, esse sistema de metabolismo antissocial tem como normalidade a lógica da destruição. Não podemos deixar de mencionar, já que nosso trabalho tem como pano de fundo as consequências da Sars-cov-2, as transformações gerais que vivemos nos últimos anos. Para Antunes,

A simultaneidade e imbricação trágica entre *sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus* podemos denominar, e quisermos usar uma síntese forte, *capital pandêmico*. (ANTUNES, 2022, p. 22)

As implicações do contexto descrito por Antunes foram sentidas por todos nos últimos anos, mas sabemos que aqueles que já ocupavam os setores mais precarizados da sociedade foram os que mais sofreram. Nisso se incluem muitos dos corpos que adentram diariamente as salas de aulas das redes públicas Brasil a fora. Tendo em vista esse cenário, Antunes faz uso da concepção de “corpo-classe”. Assim, ficou claro no decorrer dos anos pandêmicos que o contágio massivo e a maior taxa de mortalidade do coronavírus recaiu justamente sobre os corpos “da classe-que-vive-do-trabalho”, em articulação atravessada com fatores como etnia, gênero e orientação sexual (ANTUNES, 2022).

Sob esse ângulo, observamos a seletividade classista da pandemia. A pandemia, assim como outras mazelas que se estendem na sociedade capitalista contemporânea, é sempre mais brutal quando acerta os corpos da classe trabalhadora e

[...] sucessiva e progressivamente, o corpo-classe das mulheres trabalhadoras brancas, o corpo-classe das mulheres trabalhadoras negras, indígenas, imigrantes, refugiadas, LGBT's etc. Sob a impulsão das necessidades mais elementares que lhe são vedadas, tais setores da população dirigiram-se ao trabalho e à aglomeração social, aproximando-se potencialmente da contaminação e da morte. (ANTUNES, 2022, p. 30)

São esses os corpos que geraram os outros corpos que compõem a grande maioria das escolas públicas desse país, os quais pretendemos oportunizar a narração de suas próprias histórias de vida, garantindo a sobrevivência de uma camada de corpos que servirão às exigências dos imperativos do mercado. Para a maioria daqueles que atualmente implementam políticas públicas no Brasil e no mundo, sob a supervisão dos organismos internacionais, esses corpos são apenas números ou “capital humano”.

Como avalia Silvia Federici¹⁷, em territórios onde a escravidão existiu, o nosso caso talvez seja o mais emblemático de todos, o regime imposto àqueles que vivem do trabalho, sobretudo para aquelas descendentes de africanos e africanas escravizados/as, nunca seguiu a mesma lógica da formação da classe trabalhadora europeia ou norte-americana. A mão de obra feminina foi sempre vista como um objeto de consumo, de garantia de reprodução de mais mão de obra gratuita, mais principalmente, como forma de reproduzir o estilo de vida daqueles que concentram a riqueza produzida (FEDERICI, 2019).

No que diz respeito ao capital humano, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – organismo internacional difusor dos parâmetros do mercado, responsável por desenvolver programas que padronizam as práticas econômicas dos Estados-membros, assim como daqueles que almejam ser membros, regendo as políticas públicas e impondo respostas liberalizantes - o define como sendo capaz de juntar “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico” (OCDE, *Du bien-être des nations*, p. 18 APUD LAVAL, 2019).

¹⁷ Federici argumenta em sua produção historiográfica que o desenvolvimento do capitalismo na Europa dos séculos XVI e XVII tem como um dos seus fatores fundamentais a caça às bruxas. Essa guerra travada contra as mulheres, muitas proprietárias de terras - daí o nexos que autora faz entre os cercamentos ingleses e os períodos mais intensos de caça às bruxas – permitiu e favoreceu àquilo que ficou conhecido como acumulação primitiva de capital. (FEDERICI, 2019)

A educação entendida como mais insumo para impulsionar os imperativos econômicos pode ser sintetizado pelo *Programme for International Student Assessment* (Pisa), prova que tem como pretensão avaliar o desenvolvimento dos sistemas educacionais nacionais, uma iniciativa da OCDE; assim como pelos seus congêneres nacionais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído em 2007, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad. Vale lembrar que as políticas públicas voltadas para a educação têm sido justificadas com base nos argumentos de melhora nos resultados do Pisa. Esse foi o argumento por trás da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como do Novo Ensino Médio (NEM), ambos durante o governo golpista de Michel Temer (2016-2018).

Para Daniel Cara, independente daquilo que essas avaliações julgam mensurar, a questão principal é que

Suas medidas não levam em conta as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita a realização do processo ensino-aprendizagem. (CARA, 2019, p. 28)

Esse conjunto de práticas e interpretações sobre o papel da escola, que tem ganhado cada vez mais adeptos fervorosos, possibilitou que a educação passasse a ser vista como um investimento. No nível individual, como ativo de si mesmo. Na esfera econômica, do ponto de vista do Estado, investir em educação não se configura mais como um gasto, mas sim uma garantia de mão de obra no futuro. Para o setor privado, se abre uma nova fronteira de valorização de capital “inumano”. Nessa linha, se acumular conhecimentos se torna paulatinamente um fator de valorização, de acúmulo de riqueza, para determinados grupos socioeconômicos, a produção científica, e, conseqüentemente, a formação escolar, tendem a reproduzir os requisitos para a valorização de capital. Aqui, podemos enxergar melhor o papel que o excesso de avaliações implementadas nos últimos anos tem nesse processo.

Se no início dessas transformações a intenção era a formação de uma camada de assalariados domesticados, como ativos operacionais, na era do “capitalismo de plataforma” assistimos a tentativa de formação de uma massa de trabalhadores precarizados dispostos a admitir, caso encontrem função ao fim de sua formação escolar, o privilégio da servidão (ANTUNES, 2022).

Ao que tudo indica adentramos a era da educação que não permite vislumbrar uma outra realidade possível, pelo menos é essa a perspectiva que vem sendo difundida, implícita ou explicitamente. Por esse viés, os motivos da escola deixaram de ser o da socialização

igualitária do conhecimento socialmente produzido – mais uma vez o NEM nos permite fazer a afirmação que segue, vide novas disciplinas como “empreendedorismo” e “educação financeira” – pelo contrário, gradativamente a escola vem sendo posta à serviço dos imperativos da produtividade, eficiência e lucratividade, como é a natureza das atividades ligadas à indústria e ao comércio. É por isso que pensar e propor, como afirma Mézsáros se utilizando de uma citação do revolucionário cubano José Martí, uma educação contra hegemônica não pode ser apenas formal, urge ser essencial. É preciso ser radical, ir à raiz. Ou seja, deve-se abraçar a totalidade do contexto social e seus reflexos nos sistemas educacionais (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse caso, o conceito de mônada, empregado por Benjamin, surge como metáfora de possibilidade. É a partir da relação do microcosmos de cada escola que talvez possamos influenciar naquilo que por vezes parece grande demais e praticamente imutável. Se a educação muda pessoas e pessoas transformam a realidade, como sentenciou Paulo Freire, ao mesmo tempo e na mesma medida, para o dramaturgo alemão Bertold Brecht “em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.” (BRECHT, 1986, p. 90).

Seguindo o caminho da transformação, para Antônio Gramsci, o espaço eminente de luta por hegemonia se dá no âmbito da sociedade civil. A escola como parte desse todo pode ser reprodutora, um elemento de internalização dos discursos que contribuem para a conformidade e criação de consenso, ou pode ajudar na luta pela emancipação. Portanto, defendemos que romper com a lógica que vem se impondo nos últimos tempos se torna um movimento essencial. É necessário também construir coletivamente, na esfera da escola e da sociedade civil, meios para erradicar o modelo onipresente atualmente por uma alternativa palpável, tanto no micro como no macro. Tanto no curto, quanto no longo prazo.

Para Mézsáros,

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando quão necessário isso seja como uma fase desse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2008, p. 56)

Nesse ínterim, a escola pega cada vez mais emprestado, e assume como seu, termos que tem sua origem nas atividades econômicas. Gestão, competências, habilidades, eficiência, desempenho, flexibilidade, entre outros, invadiram o léxico educacional. No entroncamento

da escola com a economia se constrói um processo de naturalização da vida do trabalho, na conjuntura que descrevemos acima, na vida escolar. Ocorre um processo de homogeneização de uma determinada forma de entender o papel da educação como somente uma etapa no processo de inserção na “vida real” do trabalho precarizado.

A escola, dessa maneira, deve sua existência para assegurar condições para um tipo de “acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2019). Dessa forma, conhecimentos que não contribuem diretamente para esse processo, como História, Sociologia, Filosofia, perdem espaço nas grades curriculares. Esse fenômeno pode ser visto nas duas redes de ensino da qual faço parte atualmente. No município do Rio, nas escolas de turno parcial, os professores de História e Geografia perderam um dos seus três tempos semanais para que os alunos fossem agraciados com disciplinas “eletivas”, que eles não têm nem a possibilidade de escolher. Na rede estadual, o NEM retirou de muitas disciplinas o equivalente a um terço da carga horária total. No caso da História, ela desapareceu do último ano de formação.

São cedidos espaço para disciplinas – esse termo vem bem a calhar – que vão garantir uma inserção no mundo do trabalho selvagem. Aprender a fazer brigadeiros ou saber programação de computadores se tornam competências necessárias para o trabalhador “empreendedor” polivalente e flexível. Assim, quando o empreendedorismo é naturalizado como um princípio educativo, a adesão irrestrita aos imperativos da competitividade, em um mundo onde a solidariedade é arriscada, constrói-se uma *práxis* às avessas, ao mesmo tempo em que se insere um eficaz modo de conformação social e de incorporação ideológica.

Ou seja, a direção indicada é a da “flexibilização, desespecialização e integração do sistema de formação a um ‘processo’ contínuo de adaptação a situações complexa e mutáveis” (LAVAL, 2019, p. 74). Nessa rota, os professores, que devem atender aos chamados das exigências da escola mercadorizada, se transformam em meros facilitadores que tutelarão os sujeitos ilhados em seus itinerários formativos.

Um exemplo desse cenário exposto nos parágrafos acima é a lógica da “pedagogia das competências”. Aos poucos a “competência” foi substituindo o “conhecimento” no léxico escolar. Nenhuma palavra é dotada de neutralidade, esse caso não difere de outros onde as palavras carregam consigo uma tentativa de incutir uma determinada visão de mundo. Na atual conjuntura, a ideia implícita na lógica da competência carrega o peso das proposições voltadas para atenuar as relações contraditórias existentes entre os grupos antagônicos, sejam eles conscientes desse antagonismo ou não, nas sociedades pós-fordistas. Nesse cenário, a competência tem um vínculo imediato com as indispensabilidades apregoadas: flexibilidade, eficiência e adaptabilidade. Essas têm sido permanentemente alardeadas como essenciais para

os trabalhadores e, conseqüentemente, para os estudantes. “A escola teria de passar, portanto, de uma *lógica do conhecimento* para uma *lógica da competência*” (LAVAL, 2019, p.79). Em síntese, esse lero-lero que engloba a lógica das competências parece ter como meta fazer da educação uma quinta-coluna da rolo-compressor econômico do capital em tempos de neoliberalização.

Para fechar essa seção, acreditamos que somente lamentar a crise das “instituições de enquadramento” (DARDOT E LAVAL, 2017) como a escola, a família, os sindicatos etc., se configura em perda de tempo. A tarefa do momento é compreender como essas instituições foram incorporadas nas dinâmicas de “modernização” preconizadas pelas gestões neoliberais, assim como entender as novas técnicas e tecnologias de controle e de construção do consenso, para que, num futuro próximo, possamos apresentar alternativas viáveis, no curto e no longo prazo, para esse cenário de desalento civilizacional.

3 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR: UMA PROPOSTA/APOSTA DE AÇÃO DOCENTE/DISCENTE

É a partir das discussões travadas nos dois primeiros capítulos, principalmente focando nas concepções de currículo que delineamos acima, que nos permite ampliar essa concepção para englobar a produção de conhecimento histórico do professor em sala de aula, que convidamos o professor Mattos para uma conversa.

Ao reivindicar o *status* de produtor de conhecimento para os/as professores de história, Mattos abre espaço para pensar a aula de história como um texto (MATTOS, 2006). Desejo adicionar a esse cenário, me ancorando nas concepções expostas até aqui, a seguinte hipótese: *podemos projetar o espaço educativo em que se vivencia uma aula, como aquele em que se produz também um currículo*. No nosso caso específico, se pretende consolidar esse currículo tendo como ponto fundamental as narrativas estudantis.

Nossa expectativa com o produto dessa pesquisa é que, através do fomento à elaboração de narrativas, possamos edificar um ambiente de produção curricular coletiva, onde docentes e discentes são parte integrante da produção viva de saberes. Nesse viés, desejo evidenciar a centralidade dos/as estudantes e dos/as professores no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a centralidade das narrativas estudantis como um *locus* de diálogo e de reminiscência evidencia sua tarefa na formação de seres humanos escolares como sujeitos sociais e históricos, tendo como ponto de partida as experiências coletivas.

Ao convocar os professores a se valerem das "especiarias alheias", Mattos ressalta o aspecto de seleção/tradução implícito na atividade docente:

A explicação erudita selecionada e traduzida é transformada no texto de uma aula, a diferença entre ambos os textos caracterizando não apenas uma traição, uma vez que o texto original já não se distingue por sua intenção original, e sim pela intenção de quem o traduziu [...] (MATTOS, 2005, p. 13)

Observo que podemos fazer um paralelo entre o ensinamento de Mattos e a noção apresentada por João Wanderlei Geraldi. Sua visão da "aula como acontecimento" concebe os saberes como produtos das práticas sociais. O conhecimento, segundo essa perspectiva, equivale ao reordenamento desses produtos em um arranjo sistematizado e racional (GERALDI, 2010). Mais do que obter respostas, a intenção dessa concepção pedagógica almeja fornecer meios para que os alunos deixem de ser meros receptores de conhecimento, e

passem a se ver como produtores ativos do saber dentro e fora da sala de aula. Sob esse prisma, “Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir as respostas” (GERALDI, 2010, p. 96).

Ainda sobre esse tema, julgo que uma aula de história que se preze, pressupõe a capacidade do professor/pesquisador de identificar as histórias dos sujeitos que fazem parte do espaço de aprendizado, os "sujeitos da classe". Posto isso, uma proposta que não leva em conta os discentes como sujeitos históricos, dotados de historicidade, empreende um caminho contrário às necessidades concretas do ensino de história na atualidade.

Voltando a Mattos, a aula, como texto, seria fruto da união entre criação individual e coletiva. Essa feitura está em constante movimento, sua renovação é produto da prática diária de ensino-aprendizagem da disciplina histórica na sala de aula. Mattos sugere que, se decomposermos essa experiência, podemos nos deparar com

narrativas orais ou escritas, os textos dos manuais didáticos que seleciono para leitura, os programas e os planos de curso, os manuais didáticos e os livros paradidáticos, os currículos propostos pelas secretárias de ensino. (MATTOS, 2005, p. 14).

Nosso foco na elaboração de uma "aula-texto-currículo" coaduna com a seguinte afirmação de Mattos, em que esse modelo de processo educativo é

a condição de passagem do velho para o novo conhecimento, por parte dos que aprendem; de superação das explicações da vida social, tributárias do senso comum e de aquisição de uma consciência crítica; e da possibilidade de realização, amanhã, de uma diferente leitura do mundo. (MATTOS, 2005, p. 15).

Assim, nossa proposta tem como principal matéria-prima os relatos dos estudantes por meio da mobilização de suas experiências recentes. Dialogamos com Goodson, Rosa e Benjamin, por isso esses relatos, tanto os do livro-base como aqueles que serão produzidos pelos discentes, levaram a alcunha de mônadas. Da nossa perspectiva, a geração de mônadas nos dá a liberdade para imaginar e criar, coletivamente, uma diferente compreensão acerca das formações curriculares. Nos autoriza a co(m)nstruir formas não-lineares e não-hierárquicas de consciência.

Como “partes-todo” e não somente “partes de um todo”, o conceito de mônadas permite “reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de

futuro”. (PETRUCCI-ROSA, RAMOS, SOARES, CORREA, 2011, p. 203). Como partículas d’água que formam um rio, sem um, o outro não existe.

Nesse rio da vida e da história, construir-se um ser histórico e social dotado de vontades, lacunas e, acima de tudo, experiências, a partir de um currículo entretecido por narrativas baseada em experiências individuais e coletivas navegam nas contracorrentes do modo como Benjamin (1994) enxergou, em seu tempo, o nosso tempo, com uma “metanômada”: um sistema permeado por relações mecânicas que apresentavam um trajeto para a autoalienação humana.

Nesse cenário, narrar e rememorar são velas içadas na rota do auto entendimento, de novo, tanto subjetivamente como coletivamente falando. Acreditamos ser possível que as experiências em si possam ser revividas e, na medida do possível, que os traumas do passado sejam revistos à luz do presente, projetando um outro futuro.

Desse modo, elaborar narrativas remete ao ato de trazer a superfície aquilo que se encontra submerso. O que possibilita que pensemos adiante dentro de uma perspectiva de transformação, de construção de contra hegemonia.

Nesse sentido, partindo das mônadas coletadas por Aleksiévitich, no livro *As últimas testemunhas* (2018), buscarei situar os estudantes no contexto da Segunda Grande Guerra, mantendo assim uma relação de proximidade com um conteúdo curricular da História deveras importante, principalmente se considerarmos os mais recentes acontecimentos no cenário geopolítico da região que engloba a antiga União Soviética, e então propor que os estudantes da classe se manifestem sobre o que viveram em tempos de pandemia de Coronavírus.

Nessas condições, a experiência se transforma em narrativa, em suas diversas possibilidades que transcendem a língua falada ou escrita, quando engendra a remontagem do processo original de construção da memória coletiva e individual, buscando reinterpretá-lo, compreendê-lo e, muitas vezes, ressignificá-lo. Assim, escrever é o mesmo que reescrever, as marcas do vivido se refazem no ato de redigir o que se viveu. A produção de narrativas como forma de apresentar/representar as experiências remete às ocasiões em que o vivido

assume uma dimensão para além do finito, contando-se no texto. O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê se enraízam numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. (KRAMER, 2000, p. 22)

No livro *As últimas testemunhas*, Svetlana Aleksiévitich introduz dezenas de relatos - na nossa apropriação teórica e pedagógica: mônadas - de sobreviventes da guerra. Todos os

autores dessas narrativas eram crianças ou adolescentes durante o período da ocupação alemã. São narrativas feitas quase que exclusivamente a partir das lembranças dessas pessoas, com um distanciamento temporal considerável.

Com apenas duas pequenas citações 'Em lugar de prefácio...', o restante do livro é todo marcado pelas vozes dos entrevistados, e as conclusões da leitura ficam a cargo de cada leitor. Os relatos, coletados entre os anos de 1978 e 1984 e somente traduzidos para o português em 2018, trazem o modo como cada adulto, na época criança, viu, sentiu e viveu a guerra. Tratava-se, na maioria, de crianças de 2 a 14 anos, com exceção de algumas que nasceram a partir de 1941, e de um garoto que nasceu no ano em que o conflito acabou (1945) [...] (FLOR; OTTO, 2019, p.256)

Como já explicitado em outros momentos ao longo dessa dissertação, essas mônadas serão nossa principal matéria-prima para fomentar a construção de nossas mônadas: as narrativas discentes.

3.1 Impossibilidades... e possibilidades!

Num primeiro momento, minha intenção era a de produzir um mapa interativo sobre o conflito. Por meio das narrativas vivenciais presentes no livro citado, onde os autores são identificados por seu nome, local de origem e idade na época da guerra, possibilitar a confecção de uma cartografia da guerra pela percepção de quem viveu o conflito. Avaliei que esse mapa poderia ser um mural, confeccionado em sala de aula com a participação dos/as próprios/as estudantes, ou se faria uso de um aplicativo, o *storymap*, que permitiria algum tipo de interação por meios virtuais. Esse mapa apresentaria diferentes possibilidades de escolha para os/as discentes. Cada uma das indicações no mapa representaria um dos vários relatos extraídos do livro.

Partindo de conhecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial, previamente trabalhados em sala de aula, os estudantes participariam dessa elaboração cartográfica da Europa dos anos 1940, tendo como ponto de partida espaço-temporal a Operação *Barbarossa*, episódio que marca o início da participação da União Soviética no conflito, após a invasão dos exércitos nazistas, e que é o ponto de referência de muitos dos relatos lembrados no romance da autora bielorrussa.

O mapa teria como principais informações as datas referentes aos casos de cada um dos relatos retirados do livro, na medida do possível (nem todos os relatos contam com datas

especificadas); o local em que cada um dos episódios se sucedera; assim como alguns dos eventos mais marcantes da guerra que foram concomitantes aos casos escolhidos.

Além do mapa, um roteiro de análise geral desse primeiro contato com os relatos da guerra, feito através do próprio mapa, seria elaborado. Contendo um número reduzido de perguntas sintéticas sobre os personagens e o desenrolar de suas vidas/histórias pessoais, ajudando os/as estudantes a identificar algumas características básicas de um trabalho com fontes históricas como, por exemplo, identificar a época e o local de um determinado acontecimento, distinguir o sujeito que participou ou sofreu com o ocorrido, e o que está sendo narrado.

Após esse primeiro momento da proposta didática, os estudantes seriam convidados a construir uma "ficção-biográfica" dos personagens a partir do relato escolhido. Nesse contexto, os conhecimentos acerca da Segunda Guerra Mundial seriam de grande valia. Eles seriam estimulados a produzir um texto escrito, como se estivessem compondo uma "pseudobiografia" do personagem apresentado no relato escolhido. Se intentaria estimular a perspectiva da narrativa autobiográfica como possibilidade de aprendizado histórico. Com o formato de um caderno de estudos.

Em um terceiro momento, essa experiência de produzir uma pseudo-autobiografia acumulada na fase anterior da proposta seria utilizada para que os alunos viessem a produzir suas próprias narrativas acerca de suas experiências relacionadas a pandemia da Sars-cov-2

Alicerçados em um informativo sobre a COVID e da coleta de relatos sobre a doença, daqueles que sobreviveram e/ou perderam entes queridos ao longo da pandemia, os alunos seriam novamente instigados a escrever sobre as suas próprias experiências no biênio 2020/2021, período do auge da pandemia mundial.

O intuito aqui era formar uma compilação das narrativas estudantis e produzir um livro de memórias dos estudantes sobre a COVID, inspirado na forma como a autora bielorrussa construiu seu livro. Algo pensado também foi a possibilidade de que essas narrativas fossem elaboradas através de outros meios além da escrita, como desenhos ou fotografias.

Uma outra possibilidade aventada era a de captar esses relatos dos estudantes de forma oral, como feito por Svetlana, e depois transcrevê-los em forma de texto escrito. Produzindo um caderno/livro das experiências da classe/turma como um projeto coletivo/individual dos/as estudantes.

No entanto, alguns fatores como o tempo, como já disse Cardoso, que parece que morde nossos calcanhares; a falta de habilidade informática desse que vos escreve, a

pandemia, que impediu que o projeto virasse uma experiência em si; além de questões pessoais nos últimos meses; impediram que ideia original fosse posta em prática.

Assim, tentando dar conta de produzir um material que pudesse ser utilizado e adaptado por outros professores e professoras, ficou decidido que ofertaríamos uma sequência didática usando algumas das premissas expostas acima. Com isso, fica disponibilizado também a transcrição das mônadas do livro da nossa autora-tema.

3.2 A proposta de sequência didática

De acordo com Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, uma sequência didática

[...] corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. [...]

A partir de uma *sequência didática*, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes.

A *sequência didática* é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da *sequência didática*. (PESSOA, 2014)

A concepção descrita por Pessoa dá o tom das nossas ações e intenções, práticas e teóricas, acerca deste trabalho. Nossa ideia é que a partir dos relatos/mônadas presentes no livro de Aleksievitch possamos fomentar a produção de narrativas autorais por partes dos estudantes acerca de suas próprias experiências pessoais recentes. A intenção é que a experiência subjetiva possa ser ressignificada a partir da leitura de outras experiências, em épocas e situações distintas, e que a produção da “classe”, como defendida no primeiro capítulo, e como a ideia de mônada pressupõe, como forma de reconhecimento do seu lugar no mundo.

Para isso foram selecionadas trinta mônadas¹⁸ do livro *As últimas testemunhas*. Pensamos nesse número, pois, ainda que saibamos que a realidade da maioria das escolas

¹⁸ Essas mônadas se encontram no Apêndice desse trabalho.

brasileiras conta com turmas superlotadas, com mais de 40 alunos por turma, consideramos que esse seria o número ideal de estudantes dentro de uma sala de aula, possibilitando, assim, um ambiente para que o processo de ensino-aprendizagem fosse feito com a mais alta qualidade. A ideia é que cada discente fique com uma mônada. Entretanto, nada impede que cada professor(a) possa adaptar as suas próprias necessidades/possibilidades, assim a proposta pode também ser facilmente adaptada para um trabalho em duplas ou grupos.

O critério de seleção dos relatos foi o seguinte: tamanho do texto, idade dos personagens durante o acontecimento narrado - deu-se preferência aos relatos de pessoas cuja idade se aproxima daquela do público-alvo da proposta, principalmente adolescentes a partir dos 12 anos, se aproximando da faixa etária de estudantes do último ano do ensino fundamental - e relevância do relato para o aprofundamento do conhecimento histórico acerca da Segunda Guerra Mundial. As mônadas foram lidas/ditadas por mim, se utilizado do recurso “ditar” do *word*, e depois foram feitas as correções ortográficas e gramaticais.

A intenção é que eles façam um caminho de ida e volta entre os fatos verídicos, calcados nas narrativas apresentadas por Svetlana e nos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, e uma imaginação narrativa acerca da guerra como foi vista em sala de aula. É importante que fique claro para os alunos que esses relatos são baseados em experiências reais vividas por pessoas reais.

Da mesma forma, cabe ressaltar a proposta didática como uma leitura de história comparada. Os estudantes serão incitados a comparar dois contextos distintos, a Segunda Guerra Mundial e a pandemia do Coronavírus, em que houve uma rotinização da morte no cotidiano das pessoas. Assim, suas experiências com a COVID-19, assim como as possíveis menções a violência cotidiana das favelas do Rio de Janeiro, fazem essa conexão com o presente vivido.

Além do já citado uso das mônadas coletadas por Aleksievitch, lançaremos mão de outros componentes didáticos como o uso de vídeos e textos escritos. Nesse contexto, cabe mencionar uma perspectiva pedagógica que vem sendo utilizada por nós na última década que remete a ideia de educação para as mídias ou para o letramento midiático.

Renato Mocellin (2009) define o conceito de letramento midiático (do inglês *media literacy*) como a inclusão da capacidade de analisar e questionar tudo aquilo que lemos, usamos e vemos. Oportuniza-se assim ao estudante, através de uma análise da natureza de cada fonte midiática ou histórica, com algumas perguntas basilares como “por quê, como onde, quem, quando”; desnaturalizar as “verdades” implícitas nos diferentes tipos de textos verbais ou não verbais.

Marcos Baltar (2010), por sua vez, compreende o letramento midiático com base na capacidade de o discente ser introduzido em práticas sociais que se relacionam com a produção de e interação com diferentes tipos de mídias, como periódicos impressos, gravação de meios audiovisuais e virtuais, redes sociais, filmes etc.

Dessa maneira, como professores de história, estamos incumbidos da tarefa de incorporar em nossos relatos

estratégias retóricas de compreensão e identificação para os leitores, e isso passa em primeiro lugar pela existência de narrativas que possuam como fio central não algo como 'o processo invisível da história' ou a heroização de uma história que, de maneira teleológica e linear, triunfa sempre, mas, sim, a maneira como cada indivíduo existe no cosmo da temporalidade, com seus projetos muitas vezes inconclusos e seus sonhos perdidos. Em suma, um texto de história deve ser capaz de inserir os próprios atores na marcha de seu tempo e seu contexto histórico, sem dar ênfase a um tempo linear e progressivo em excesso. (GRAZIOTTIN, 2020, p. 18)

Nesse momento, reivindico aquilo que Nicole Loraux chamou de "prática controlada do anacronismo". Loraux, invertendo a máxima de Marc Bloch, propôs uma abordagem histórica que pretendia olhar para o passado com questionamentos do tempo presente para, logo depois, retornar para esse mesmo presente, com o embasamento legado pelo que já se foi. (LOURAUX, 1992)

Reconheço o risco, motivo de pavor para muitos historiadores, que uma manipulação imprecisa das noções de temporalidade pode trazer. No entanto, comungo com a historiadora francesa quando ela afirma que termos/conceitos usados por povos distintos em épocas diferentes, como Loraux faz ao reivindicar o termo "opinião pública" quando se refere ao período clássico ateniense, podem ser instrumentos importantes para conceber os eventos históricos, de forma comparativa.

Assim, ainda que marcando as diferenças específicas de cada situação, os/as estudantes podem, como pretendo com essa proposição, "vivenciar" um outro tempo como procedimento de acareação histórica.

Não obstante, terei em mente que "entre o atual e o antigo, quem pretende controlar o jogo do anacronismo deve jogar com cautela; a maior mobilidade é requerida: é preciso saber ir e vir, e sempre se deslocar para proceder às necessárias distinções". (LOURAUX, 1992, p. 64)

É a partir de todas as discussões levadas a cabo ao longo desse texto acadêmico que forneço abaixo as bases para uma sequência didática com os pressupostos apresentados até aqui.

3.3 Proposta de sequência didática: As últimas testemunhas da Segunda Guerra Mundial e as testemunhas atuais da última pandemia

3.3.1 Prolegômeno

A proposta didática que segue é fruto de nossas experiências e práticas em sala de aula. Se você está lendo este texto, você provavelmente é ou já foi um professor ou professora da educação básica neste país. Deve saber, como tentamos abordar no segundo capítulo dessa dissertação, da “dor e delícia” da vida em docência. Assim, devemos advertir que apesar da prescrição dada nessa sequência didática, ela deve ser usada, e abusada, como lhe convir. Faça proveito, adapte, mude, não use se não quiser.

Esta proposição foi originalmente pensada para ser utilizada com turmas de nono ano do ensino fundamental. Contudo, dado às convergências temáticas, nada impede que ela também possa ser adaptada para o uso com turmas da segunda série do ensino médio, seguindo o conteúdo curricular previsto no NEM e na BNCC.

Sem mais delongas, acreditamos que a proposta pedagógica que segue se direciona no caminho da conscientização e da transformação. Sabemos que ela é uma gota no oceano, mas o que seria do oceano sem todas as suas gotas?

3.3.2 Pré-requisitos

Essa proposta foi pensada para ser executada após a apresentação, em aulas anteriores, dos seguintes conteúdos curriculares:

- Período entreguerras.
- Ascensão do nazifascismo.
- Segunda Guerra Mundial, em especial fatores que a desencadearam.

3.3.3 Objetivos

Nossos principais objetivos com a presente proposta de sequência didática são os seguintes:

- Abordar o conteúdo Segunda Guerra Mundial de uma forma que os estudantes possam estabelecer pontes entre esse evento histórico e o tempo presente no qual estão inseridos;
- Analisar os diferentes sentidos produzidos sobre a Segunda Guerra Mundial, a partir dos relatos apresentados no livro *As últimas testemunhas* da escritora Svetlana Aleksievitch;
- Fomentar, entre os estudantes, a produção de reflexões sobre suas próprias realidades em comparação com aquelas apresentadas por conteúdos específicos da disciplina História, no caso a Segunda Grande Guerra;
- Mobilizar e problematizar os sentidos produzidos a partir da leitura de relatos históricos autobiográficos, selecionados do livro *As últimas testemunhas*, e associá-los a uma análise comparativa de situações do tempo presente dos estudantes, destaque para os impactos da pandemia de Covid 19.
- Operar, no diálogo com os alunos, práticas de leitura e de elaboração narrativa associadas às relações entre memória e história;
- Apresentar e caracterizar fontes históricas de naturezas distintas, com destaque para as audiovisuais, literárias e jornalísticas.

3.3.4 Desenvolvimento

A sequência didática foi pensada para ser posta em prática em quatro encontros de duas aulas de 50 minutos de duração. No entanto, como já foi mencionado nos itens acima, adaptações pontuais, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada espaço escolar e de cada professor(a), podem e devem ser efetuadas.

Na formulação abaixo, nos orientamos a partir dessa perspectiva espaço-temporal. Acrescentamos também sugestões para o uso do tempo para cada um dos momentos, em cada um dos encontros idealizados.

Encontro 1	A Segunda Guerra Mundial em tela.
<p>Momento 1 (<i>sugestão</i>)</p> <p>10 minutos</p>	<p>Indica-se retomar alguns dos assuntos falados nas aulas anteriores. Relembrar temas que giram em torno da ascensão do nazifascismo na Europa do Entreguerras (1918-1939).</p> <p>Registrar, no quadro, os principais termos relacionados ao tema proferido pelos estudantes.</p>
<p>Momento 2</p> <p>45 minutos</p>	<p>Transmitir o documentário <i>Redescobrindo a Segunda Guerra Mundial: A Agressão Nazista</i>¹⁹. Essa série documental composta de seis episódios apresenta a guerra a partir de imagens feitas durante o conflito. Todos os episódios estão disponíveis no <i>youtube</i>. O documentário tem duas funções: ilustrar a guerra para os estudantes e adiantar algumas das cenas presentes no livro de Aleksiévitich. Essas cenas deverão ser apresentadas mais a frente, por meio da utilização das mônadas presentes no Apêndice A.</p> <p>Durante a exibição do documento audiovisual, em paralelo, os estudantes devem registrar, em forma de anotações, em uma folha separada, suas impressões acerca do está sendo assistido. Recomenda-se que cada estudante faça ao menos 10 registros.</p> <p>Pretende-se assim valorizar o exercício de apropriação livre do que eles estão assistindo. Isso será o gancho para o próximo momento do encontro.</p>
<p>Momento 3</p> <p>20 minutos</p>	<p>Após a projeção do vídeo, os discentes devem ser mediados pelo/a professor(a), instigados a darem suas impressões acerca do documentário, partindo de suas anotações.</p>

¹⁹ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=YBOHdYHjdM&list=PLDMmpCqmPKp6ACCF9YYacKReyfBvDgpzF>

	<p>Cabe ao professor/professora incentivar a análise coletiva do documentário, tendo como base a perspectiva do letramento midiático.</p> <p>Os estudantes, ao final dessa etapa, precisam haver compreendido a natureza do elemento audiovisual como fonte histórica. Espera-se que essa análise coletiva enfatize, além dos condicionamentos dados pela natureza documental do vídeo, os fatos relacionados ao evento que está sendo estudado.</p>
<p>Momento 4</p> <p>25 minutos</p>	<p>Os principais acontecimentos apresentados no vídeo podem ser abordados fazendo uso de uma apresentação de <i>powerpoint</i>²⁰.</p> <p>Os <i>slides</i> fornecem um apanhado iconográfico da guerra, fazendo o uso de diferentes tipos de imagens (fotografias, charges, mapas, cartazes, gráficos etc.). Eles também podem ser problematizados, tendo como horizonte teórico-didático a mesma perspectiva teórica utilizada na análise coletiva do vídeo apresentado no terceiro momento deste encontro.</p> <p>Aconselha-se a abordagem dos seguintes subtemas:</p> <p>O imobilismo anglo-francês.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inglaterra e França, as principais potências europeias com governos liberais, fizeram “vista grossa” diante do fortalecimento das ditaduras nazifascistas, pois criam que estes governos cumpririam a função de impedir o avanço do socialismo. O problema foi que tais ditaduras mostraram-se mais agressivas, cruéis e sanguinárias do que os regimes socialistas.

²⁰ Disponível no Apêndice B. Cabe ressaltar que os *slides* fornecidos nos Apêndices B e D vão além dos subtemas sugeridos para serem abordados nos encontros. Tentamos com isso dar conta das principais balizas factuais e temporais do conflito estudado.

	<p>→ O pacto germano-soviético.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alemães e soviéticos assinaram em 1939 um pacto de não-agressão mútua, que ainda previa a divisão da Polônia entre áreas de influência alemãs e soviéticas. <p>→ A Invasão da Polônia e o avanço do eixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em 1º de setembro de 1939 as tropas alemãs cruzaram a fronteira polonesa. Em poucos dias, a Polônia já estava nas mãos dos nazistas. França e Inglaterra declaram guerra à Alemanha. Tem início a Segunda Guerra Mundial. • Fazendo uso da <i>blitzkrieg</i> (guerra relâmpago) os nazistas rapidamente avançaram pelo continente europeu. • O único país europeu que conseguiu – a duras penas – resistir ao avanço nazista foi a Inglaterra. Isto se deu em função da forte e experiente marinha inglesa e de sua competente força aérea (RAF).
--	---

Encontro 2	A entrada da URSS na Guerra: a Operação Barbarossa.
<p>Momento 1 (<i>sugestão</i>)</p> <p>5 minutos</p>	<p>Conversa inicial retomando alguns pontos discutidos no encontro 1.</p>
<p>Momento 2</p> <p>25 minutos</p>	<p>Realizar a projeção, utilizando os mesmos recursos das aulas anteriores, de um excerto do filme <i>Vá e Veja</i> (Elem Klimov, 1985)²¹. O trecho sugerido está entre 01:29:00 e 01:50:00. O trecho mostra a chegada de um destacamento da SS a uma aldeia russa. E adianta, assim como o documentário no encontro 1, algumas das cenas que serão apresentadas nas mônadas do livro <i>As últimas testemunhas</i>.</p>

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AfqckmrQZ6E>

<p>Momento 3</p> <p>20 minutos</p>	<p>Dando prosseguimento a perspectiva usada no encontro anterior, abrir uma discussão sobre o que os alunos enxergaram no trecho do filme.</p> <p>Orientá-los para fazerem associações com o que já foi trabalhado no primeiro encontro.</p>
<p>Momento 4</p> <p>10 minutos</p>	<p>Por meio de exposição oral, apresentar o livro <i>As últimas testemunhas</i> e sua autora.</p> <p>Abordar e trabalhar o conceito de mônada. De acordo com as discussões levadas a cabo no segundo capítulo desta dissertação.</p>
<p>Momento 5</p> <p>30 minutos</p>	<p>A cada um dos alunos (30) deve ser dado uma mônada retirada do livro. A ideia é que cada aluno tenha um relato para chamar de seu. A construção da subjetividade se dá a partir de uma outra subjetividade, num primeiro momento. Posteriormente, isso será feito de forma coletiva, entre a turma inteira.</p> <p>Recomenda-se que os alunos façam suas leituras das mônadas selecionadas de forma individual.</p> <p>Após a leitura individual, sugere-se que seja pedida uma releitura, por parte dos estudantes, da mônada recebida. Seguida de uma análise da narrativa com base no roteiro indicado²².</p> <p>Esta atividade será recolhida, avaliada e entregue na aula seguinte.</p>
<p>Momento 6</p> <p>10 minutos</p>	<p>Efetivar a conclusão da aula relacionando as mônadas as experiências históricas, por meio de exposição oral, com o auxílio dos <i>slides</i>²³.</p>

²² O roteiro se encontra na Apêndice C.

	<p>Recomenda-se que os seguintes subtemas sejam percorridos:</p> <p>→ Stalingrado – e os deuses da guerra mudam de lado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Operação Barbarossa – Operação que previa a invasão da URSS e a destruição do socialismo soviético através da tática da <i>blitzkrieg</i>. Se deu em meados de 1941. • Os nazistas enfrentam forte resistência próximo às principais cidades russas – Moscou, Leningrado e Stalingrado – onde são travadas as maiores batalhas da Segunda Guerra Mundial. • Em Stalingrado os nazistas amargam sua primeira grande derrota durante a Segunda Guerra. É a primeira vez em que oficiais nazistas de alta patente caem presos nas mãos de inimigos. Posteriormente os nazis sofrem outra grande derrota em Kursk. • A partir de Stalingrado, a ofensiva da guerra passa dos nazistas para os aliados.
--	---

Encontro 3	História Comparada: Momentos de Rotinização da morte: Guerra e Pandemia de COVID-19.
<p>Momento 1</p> <p>(sugestão)</p> <p>30 minutos</p>	<p>Posicionados em um círculo, os estudantes devem receber a atividade da última aula, com comentários feitos pelo professor(a).</p> <p>Uma roda de conversa precisa ser iniciada. Cada um dos alunos será estimulado a falar sobre o relato do livro de Aleksievitch que lhe foi entregue.</p> <p>O roteiro de análise serve de guia para a conversa. A última pergunta (Você já viveu algo parecido nos últimos anos?) será a ponte para a próxima etapa da aula.</p>

<p>Momento 2</p> <p>15 minutos</p>	<p>Após a roda de conversa, manter a arrumação inicial.</p> <p>Entregar para cada um dos alunos, um artigo que fala sobre a pandemia do coronavírus.²⁴ Recomenda-se que a leitura do artigo deve ser feita conjuntamente.</p> <p>Com as reportagens de periódicos retiradas da internet indicadas, busca-se, além de fomentar a compreensão de variados tipos de fontes históricas, situar a pandemia como uma experiência, coletiva e individual, que ainda está muito próxima de suas vidas.</p>
<p>Momento 3</p> <p>15 minutos</p>	<p>Discussão do texto, fazendo o enlace entre os dois momentos de exceção: o que foi estudado, a Segunda Guerra Mundial através de vídeos e fontes escritas, e o que foi vivido por eles na pandemia.</p> <p>Nesse momento, o professor(a) pode lançar mão da perspectiva da “prática controlada do anacronismo”, desenvolvida por Nicolle Louraux e adaptada por nós para o contexto do ensino de história. Dessa forma, pode-se utilizar experiências do passado como uma forma de mediar a análise e reflexão das experiências vividas no tempo presente.</p>
<p>Momento 4</p>	<p>Desfazendo a roda de leitura, os/as estudantes devem ser incentivados</p>

²⁴ Seguem algumas possibilidades:

- 1) “Brasil chega à marca de 700 mil mortes por covid-19”:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-03/brasil-chega-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>;
- 2) “Após 3 anos da 1ª morte, Brasil chega à marca de 700 mil vítimas da Covid”:
<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2023/03/28/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid.ghtml>
- 3) “3 anos de pandemia de covid-19: o que esperar da doença daqui em diante no Brasil”:
<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cql78kyj3k3o>

40 minutos	<p>a escreverem suas próprias mônadas, lembrando os acontecimentos, individuais e coletivos, dos últimos anos de pandemia.</p> <p>A atividade escrita deve ser recolhida ao final da aula.</p>
-------------------	--

Encontro 4	Do ontem ao hoje: da Segunda Guerra Mundial à Covid-19: a produção de narrativas estudantis e a publicização dessa produção.
<p>Momento 1</p> <p>(sugestão)</p> <p>30 minutos</p>	<p>Novamente dispostos em forma de círculo, uma conversa dá início a aula.</p> <p>Em seguida, o/a professor(a) deve entregar as narrativas dos/as estudantes elaboradas na aula anterior. Os/as estudantes, após uma breve releitura de suas próprias mônadas, serão convidados a dividir suas experiências pessoais na pandemia com o restante da turma.</p>
<p>Momento 2</p> <p>70 minutos</p>	<p>O restante da aula deve ser utilizado para a confecção de um mural.</p> <p>Nesse mural deve constar os relatos impressos retirados do livro <i>As últimas testemunhas</i>, ao lado de cada um dos relatos dos/as estudantes. Para que possam ser lidos e vistos, se possível, por toda a instituição de ensino.</p> <p>Essa culminância lida com a questão da elaboração narrativa e da relação entre o passado e presente.</p> <p>Cabe ao educador(a) fornecer o material necessário para confecção do mural, além de desempenhar uma mediação ativa da tarefa.</p> <p>No entanto, aconselha-se encorajar o protagonismo estudantil e o</p>

	livre exercício da criatividade e do companheirismo nessa etapa da sequência didática.
--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso dessa dissertação, transpassada pela pandemia da COVID-19, fizemos algumas reflexões que acreditamos serem importantes para discussão geral sobre o ensino de história no Brasil e para o cenário mais amplo do campo educacional. Assistimos, nos últimos anos, aos diversos ataques à educação pública e aos profissionais que servem aos filhos dos trabalhadores desse país. O último governo deu mostras da sanha neoliberal e conservadora para com os direitos do povo brasileiro.

Nesse sentido, entendi que me ater somente ao espaço de sala de aula, lugar de suma importância para a formação de uma população consciente, crítica e reivindicadora dos seus direitos, não contemplava as angústias vividas diariamente por grande parte dos professores e professoras país afora. Tentamos demonstrar que, ainda que o micro e o individual sejam indispensáveis, não queremos renunciar ao macro nem da noção de totalidade. Ao longo do trabalho um autor foi uma espécie de espinha dorsal de nossas argumentações teórico-metodológicas: Walter Benjamin. O conceito de *mônada* nos permitiu transitar nessa tensão entre o individual e o coletivo.

Da mesma forma, ainda que sem o fôlego teórico que gostaríamos de imprimir, não nos sentimos à vontade para abdicar uma categoria cara tanto para a análise histórica e sociológica como para as disputas políticas: a categoria classe. Nossa hipótese é que as experiências vividas em salas de aulas nas redes públicas são experiência de classe, no sentido próximo daquele que autores como Thompson e Marcelo Badaró Mattos advogam. Como esse último autor, cremos que conceber classe, reconhecendo as vinculações conflituosas nas relações dentro de uma dada sociedade, como uma formação dotada de historicidade, seja um elemento indispensável na busca pelo entendimento dos mecanismos de produção de desigualdades e das possíveis fontes da transformação social. Retomando algumas discussões feitas por autores como Antônio Gramsci, Marcel Van der Linden e Ranajit Guha, Mattos defende que o uso do termo “classes subalternas” permite vislumbrar a formação de um polo contra hegemônico que aglutine as diversas lutas da atualidade. Na nossa concepção, trilhar essa estrada nos direciona para uma tarefa histórica que está, para essa e para as futuras gerações, na ordem do dia: é preciso reconectar os combates contra a opressão e contra a exploração.

Sendo assim, no primeiro capítulo me propus a fazer uma discussão acerca de temas conectados com a obra de Svetlana Aleksievitch. Desse modo, memória, experiência,

sentimentos e narrativas – tendo o conceito de mônada como guia – nortearam nossas elocubrações.

Na segunda parte, tentamos situar a escola como um espaço real de formação educacional e de disputa. Buscamos nos distanciar de abordagens mais abstratas e procuramos situar a educação dentro da conjuntura social, econômica e política a qual ela está inserida. Nesse caminho, como argumentam teóricos do currículo, como Sacristán, Arroyo, Apple e Goodson, tentamos abrir um atalho que pudesse permitir a construção coletiva do currículo, tendo como bússola, a produção de narrativas estudantis. Apostamos que essa perspectiva possui um potencial transformador tanto subjetivamente, com os estudantes tomando sua parte como construtores de conhecimento e agentes da história, aprendendo a descobrir os papéis e espaços que ocupam no mundo – seu lugar de classe – como coletivamente. Temos a pretensão de formar uma juventude rebelde que, como na frase atribuída ao filósofo iluminista Condorcet, seja inquieta e de difícil governança para aqueles que tentam subjugar, oprimir e explorar.

No final, apresentei uma proposta de sequência didática que tentou dialogar com as discussões travadas no percurso da dissertação. Como já explicitiei no terceiro capítulo, houve uma lacuna entre as expectativas iniciais, quando da elaboração do projeto, e o que se pôde apresentar. Mesmo assim, confio na dedicação que coloquei nesta dissertação nos últimos três anos e penso que logrei colocar um tijolinho a mais no longo edifício da educação genuinamente emancipadora.

Para concluir, sem medo de incorrer em clichês, persisto acreditando na máxima freiriana: a educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. Entrevista disponível em:
<https://www.taglivros.com/blog/entrevista-svetlana-aleksievitch-tag-livros/>.

_____. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **As últimas testemunhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncios no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: Thomaz Tadeu da Silva (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo; Cortez, 2005.

_____. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *História e narrativa*. In: Ilmar Rohloff de Mattos (org). **Ler e escrever para contar**. Documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 221-258.

ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *magis*. In: **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 9(18), 2016, p. 227-244.

ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

ASSMANN, Aleida. **Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

AVELAR, Alexandre de Sá; GONÇALVES, Marcia de Almeida. Giro Linguístico e escrita da história nos séculos XX e XXI. In Bruno Franco Medeiros, Francisco Gouvea de Souza, Luna Halabi Belchior, Marcelo de Mello Rangel e Mateus H. F. Pereira (org). **Teoria e Historiografia. Debates Contemporâneos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, pp. 57-78.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALTAR, Marcos. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177-190, jan./jun. 2010.

BENEVISTE, Émile. “Da subjetividade da linguagem”. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005, pp. 284-293.

_____. “A linguagem e a experiência humana”. In **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006, pp. 68-80.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Rua de Mao Dupla. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas**. Magia, técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

_____. **Sobre o programa da filosofia do porvir**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

_____. **História da literatura e da ciência da literatura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLYTH, Mark. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é educação?** São Paulo; Ed. Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Silvio. **Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem”**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATROGA, Fernando. **Memória, história, historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

COSPITO, GIUSEPPE. Verbetes: Hegemonia. In: LIGUORE, Guido, VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo, 2017, p.721-727.

COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva. In **Pasado y Memoria**. Revista de Historia Contemporánea, 8, 2009, pp. 267-286.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, classe e raça**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade - políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FLOR, Dalânea Cristina; OTTO, Clarícia. A escuta como forma de testemunhar o sofrimento vivido por crianças na Segunda Guerra Mundial. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 16, p. 256-259 - 2019.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: Walter Benjamin. **Obras escolhidas**. Magia, técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 7-20.

_____. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. *Prefácio*. In: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro e Marcus Leonardo Bonfim Martins (org). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 7-11.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi Iv, Como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.

GOODSON, Ivor F.; CRICK, Ruth Deakin. Currículo como narrativa: Contos dos filhos dos colonizados. In: **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2019. p. 91-116.

GRAZZIOTIN, João Camilo. Escrita, biografia e sensibilidade: o discurso da memória soviética de Svetlana Aleksievitch como um problema historiográfico. In: **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, vol. 5, n° 8 | janeiro - junho de 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2º ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUYSSSEN, Andreas. **Em busca del futuro perdido**. In: Revista Puentes, Año 1, número 2, Diciembre 2000, La Plata, Argentina.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, Sônia. Linguagem e história: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 267-302.

_____. Leitura e escrita como experiência. **Revista Presença Pedagógica**, v.6 n.31, jan./fev. 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Manoel Ricardo de. Ler com Walter Benjamin. **In: História da literatura e da ciência da literatura.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretária Municipal de Cultura, 1992.

LOWY, Michel. **A revolução é o freio de emergência: ensaios sobre Walter Benjamin.** São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

_____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das Teses "Sobre o Conceito de História.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINÉZ BONAFÉ, Jaume. Aprender el ofício docente sistematizando la práctica. In: PEREZ GOMEZ, A. (Org.) **Aprender a enseñar en la práctica: Prácticas educativas y procesos de innovación y mejora en la educación secundaria.** Barcelona, EDIT GRAÓ, 2010.

MATHEWS, Sean. The structure of feeling of Raymond Williams. **Studies in languages and cultures.** Kyushu University Institutional Repository, 1997.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: **Revista Tempo.** vol. 21, 2006, p. 5-16.

MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora: de Marx aos nossos tempos. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

MIRANDA, Kênia. **Associativismo e sindicalismo docente no Brasil.** Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 2009.

MOCELLIN, Renato. **“Ressureições luminosas”:** cinema, História e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos a partir do letramento midiático. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: Pesavento, Sandra Jatahy; Langue, Frédérique. (Org.). **Sensibilidades na história:** memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007, v. 1, p. 9-21.

PESSOA, Ana Cláudia. Verbete Sequência Didática. In: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica#:~:text=Sequ%C3%A2ncia%20did%C3%A1tica%20corresponde%20a%20um,pode%20envolver%20diferentes%20componentes%20curriculares>. Acesso em: 16/06/2023.

PETRUCCI-ROSA, M.I., RAMOS, T., SOARES JR, A., CORREA, B. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun, 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RATTIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Editora da UNICAMP: 2007.

ROSSI, Pedro. Prefácio: O Brasil é refém da austeridade. In: **BLYTH, Mark. Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: Sacristán, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

_____; GOMEZ, Ángel Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARAIVA, Leandro. **Montagem Soviética**. In: Mascarello, Fernando. (Org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SELLIGMAN-SILVA. Márcio. Literatura e trauma. **Revista Pro-Posições** - vol. 13, N.3 (39) - Set./dez. 2002.

_____. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Revista Psicologia Clínica** - Rio de Janeiro, vol.20, n.1, P.65 – 82, 2008.

SILVA, Daniel Pinha; GONÇALVES, Márcia de Almeida. Mas, afinal, que sujeito é esse? Dilemas ético-políticos, concepções de democracia e os sujeitos da aprendizagem na BNCC do Ensino Médio. **Educar em Revista** - Curitiba, v. 38, e86015, 2022.

SILVA, Thomas Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte; Autêntica, 2005.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SPIVAK, Gaiatry Chakavortry. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa, volume 1: a árvore da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico: e as perspectivas do tempo real.** São Paulo: Editora 34, 2014.

WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 217-234, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

APÊNDICE A – As mônadas de Aleksiévitich

Nota Introdutória:

Os relatos que seguem foram todos retirados do livro As últimas testemunhas, de Svetlana Aleksiévitich. Manteve-se a estrutura textual original da tradução do livro. As notas de rodapé que não constam nenhuma indicação, foram feitas pela própria autora; já aquelas de minha autoria terão um (MA) no fim.

Mônada 1 (p.20-24)

“eles ficavam deitados sobre o carvão, rosados...”

Kátia Korotáieva, 13 anos. Hoje: engenheira.

“Vou contar do cheiro... Qual é o cheiro da guerra...

A guerra começou logo depois que eu terminei o sexto ano. Na época, o regulamento que havia na escola dizia que a partir do quarto ano todos faziam provas. E tínhamos feito a última prova. Era junho, mas maio e junho de 1941 foram frios. Se na nossa Terra o lilás floresceu em algum momento de maio, naquele ano ele floresceu no meio de junho. E assim o começo da guerra para mim está para sempre ligado ao cheiro do lilás. Ao cheiro da cereja-galega... Para mim, essas árvores sempre vão ter cheiro de guerra...

Nós morávamos em Minsk, e eu nasci em Minsk. Meu pai era regente de uma orquestra militar. Eu ia para as paradas militares com ele. Além de mim, na família havia também dois Irmãos mais velhos. Claro, todos me amavam e mimavam por eu ser a mais nova, e ainda por cima menina.

Tinha um verão pela frente, tinha as férias pela frente. Era uma Alegria. Eu fazia esportes e ia pra casa do Exército Vermelho para nadar na piscina. E tinha muita inveja de mim, até os meninos da sala tinham inveja de mim. E eu me achava importante porque sabia nadar bem. No dia 22 de junho, um domingo, íamos comemorar a abertura do Konsomolskoe Ozero²⁵. Passaram muito tempo cavando, construindo, até nossa escola tinha ido em mutirões aos sábados. Eu me aprontava para ser uma das primeiras a chegar para nadar. Mas é claro!

De manhã costumávamos buscar pães frescos. Isso era considerado minha obrigação. Encontrei uma amiga na estrada ela me disse que a guerra tinha começado. Nossa rua havia

²⁵ Lago artificial de Minsk.

muitos jardins, as casinhas estavam afundadas em flores. Eu pensei, “Que guerra? O que essa menina foi inventar?”. [...]

Começaram a bombardear Minsk. Eu e minha mãe nos mudamos para o porão de pedra dos vizinhos. Minha gata preferida, muito arisca, não ia a lugar nenhum além do pátio, mas, quando começaram a bombardear, e eu corria do pátio para a casa dos vizinhos, a gata me seguia. Ela também tinha medo de ficar só. As bombas alemãs voavam como um zumbido, um gemido. Eu era uma menina musical, isso tinha uma influência forte sobre mim. Esses sons... Davam tanto medo que as palmas das minhas mãozinhas ficavam molhadas. No porão, o filho dos vizinhos, de quatro anos, ficava conosco ele não chorava. Só os olhos dele ficavam grandes.

No começo queimavam casas isoladas, depois da cidade pegou fogo. Gostamos de olhar para o fogo, para uma fogueira, mas dá medo quando uma casa queima, e ali o fogo vinha de todos os lados, a fumaça cobria todas as ruas. Em alguns lugares havia uma luminosidade forte... Do fogo... Lembro de três janelas abertas numa casa de madeira, e, no peitoril, alguns cactos luxuosos. Já não havia gente naquela casa, só os cactos florescendo. Sentia que não eram flores vermelhas, e sim chamuscas. As flores estavam queimando.

Corremos.

Nos alimentavam nas estradas com pão e leite, não havia mais nada. Estávamos sem dinheiro. Saí de casa com um lençinho, e minha mãe por algum motivo fugiu com um casaco de inverno e sapatos de salto. Nos davam comida assim, por nada, ninguém mencionava dinheiro. Os refugiados passavam em multidões.

Depois, algum dos que iam na frente informou que a estrada estava interrompida por motociclistas alemães. Corremos para trás passando pelas mesmas aldeias, pelas mesmas tias com jarras de leite. Chegamos correndo a nossa rua... Ainda poucos dias antes ali havia verde, havia flores, e agora fora tudo consumido pelo fogo. Mesmo das tílias centenárias não sobrara nada. Tudo fora queimado até ficar só areia amarela. A terra negra, à qual tudo cresce, havia sumido e só sobrara uma areia amarela, amarela. Só areia. Como se você estivesse ao lado de túmulos recém cavados...

Sobraram os fornos das fábricas; eles estavam brancos, calcinados pelo forte fogo. Não havia mais nada conhecido... A rua inteira tinha queimado. Queimaram as avós e os avôs e muitas crianças pequenas, porque eles não haviam fugido junto com todo mundo, achavam que não tocariam neles. O fogo não poupou ninguém. Você andava e havia um cadáver negro, um velho havia sido queimado. E se você via ao longe algo pequeno, rosado, isso queria dizer que era uma criança. Eles ficavam deitados sobre o carvão, rosados...

Minha mãe tirou o lenço e vendou meus olhos. Assim, chegamos à nossa casa, ao mesmo lugar onde alguns dias antes ficava nossa sua casa. Não havia casa. Fomos recebidos por nossa gata, que fora salva por um milagre. Ela se apertou contra mim e pronto. Ninguém conseguia falar. Nem a gata miava. Ela passou alguns dias calada. Todos emudeceram.

Avistei os primeiros fascistas, nem avistei, mas ouvi - todos eles usavam botas com chapas de ferro, fazia barulho quando pisavam. Batiam pela nossa calçada. Eu achava que até a terra sentia dor quando eles andavam.

E o lilás floresceu tanto naquele ano... a cereja galega floresceu tanto...”

Mônada 2 (p.44-47)

“pela casa do botão...”

Inna Levkiévitch, dez anos. Hoje: engenheira civil.

“Nos primeiros dias... Desde a manhã...

Explodiam bombas acima de nós. Sobre a terra estavam jogados postes e fios. As pessoas estavam assustadas todos, corriam das casas. Todos saiam de casa e corriam para a rua, avisavam uns aos outros: ‘Cuidado com o fio! Cuidado com o fio!’, para que ninguém se enganchasse, não caísse. Como se isso fosse mais assustador.

Ainda na manhã de 26 de junho, mamãe entregava o pagamento - ela trabalhava como contadora em uma fábrica - e a noite éramos refugiados. E quando saímos de Minsk, vimos como ardia nossa escola. As chamas subiam em todas as janelas. Tão vivas... Tão... Tão forte, iam até o céu... Nós soluçávamos porque nossa escola estava pegando fogo. Éramos quatro e mais a mamãe, três iam a pé e a mais nova ‘viajava’ no colo da mamãe. Mamãe ainda se preocupava por ter trazido a chave, mas se esqueceram de fechar o apartamento. Ela tentava parar os carros, gritava e pedia: ‘Levem nossas crianças, nós vamos defender a cidade’. Não queria acreditar que os alemães já estavam na cidade. Havíamos entregado a cidade.

Tudo o que estava acontecendo diante dos nossos olhos era assustador e incompreensível. E o que acontecia conosco. Especialmente a morte... Ao lado dos mortos estavam jogadas umas chaleiras e panelas. Tudo estava queimando... Parecia que estávamos correndo sobre pedaços de carvão... Sempre fui amiga dos meninos. Cresci uma menina encapetada. Achava que seria interessante observar como as bombas voavam, como elas assobiavam e caíam. Quando a mamãe gritava: ‘Vamos deitar no chão!’, eu espiava pela casa do botão... O que era aquilo no céu? E como as pessoas corriam... Havia algo pendurado na

árvore... Eu não entendi que era um pedaço de uma pessoa que estava pendurado na árvore, fiquei pasma. Fechei os olhos

Minha irmã Irma tinha sete anos. Ela levava o fogareiro e os sapatos da mamãe, morria de medo de perder aqueles sapatos. Eram sapatos novos, rosa-claro, com saltos talhados. Mamãe pegou por acidente, talvez porque era o objeto mais bonito que ela tinha.

Com a chave e com os sapatos, nós logo voltamos para a cidade onde estava tudo queimando. Não demorou para começarmos a passar fome. Colhíamos anserina e comíamos. Comíamos umas flores murchas! O inverno estava se aproximando. Os alemães haviam queimado o grande jardim do colcoz²⁶ fora da cidade, tinham medo dos partisans²⁷, assim, todos andavam e cortavam tocos por lá, para levar ao menos um pouquinho de lenha. Para acender o fogão de casa. Com a levedura fazíamos fígado. Fritávamos a levedura na frigideira e ficava com gostinho de fígado. Mamãe me deu dinheiro para comprar pão na feira. Lá uma mulher velha estava vendendo cabritos, e imaginei que salvaria toda nossa família comprando um cabritinho. Ele ia crescer e teríamos muito leite. E q eu comprei o cabritinho, e paguei por ele todo o dinheiro que haviam me dado. Não lembro se mamãe me deu uma bronca, só lembro que passamos alguns dias com fome: o dinheiro tinha acabado. Cozinhávamos uma espécie de zatirka²⁸, com ela alimentávamos o cabrito, eu o levava para dormir comigo para que ficasse quentinho, mas ele ficava gelado. E logo morreu. Isso foi uma tragédia. Nós choramos muito, não deixávamos que o levassem de casa. Eu chorava mais forte do que todos, me sentia culpada. Mamãe o levou à noite quietinha, e nos disse que os ratos tinham comido cabrito.

Mas durante a ocupação nós comemorávamos todos os feriados de maio e outubro. Nossos feriados! Os nossos! Sempre cantávamos canções, nossa família era cantadora. Que fosse uma batata assada, às vezes um pedacinho de açúcar para todos, mas nesse dia tentávamos cozinhar algo um pouquinho melhor; mesmo que no dia seguinte ficássemos com fome, sempre comemorávamos os feriados. Cantávamos a canção preferida da mamãe sussurrando: ‘A amanhã pinta com uma cor delicada os muros do velho Kremlin...’. Sem exceção.

Certa feita, a vizinha assou pãezinhos recheados para vender e nos propôs: ‘Levem por atacado e venda a varejo. Vocês são jovens de pernas leves’. Decidi fazer isso por saber como

²⁶ Fazendas coletivas organizadas como cooperativas de camponeses comuns na União Soviética (MA).

²⁷ Grupos guerrilheiros que lutaram contra a ocupação nazista (MA).

²⁸ Espécie de sopa bielorrussa.

era difícil para uma mãe conseguir comida para nós. A vizinha trouxe os pezinhos, eu e minha irmã Irma ficamos olhando para eles:

- Irmã, você não acha que esse salgado é maior do que aquele? - falei

- Acho...

Você não imagina como dá vontade de provar um pedacinho.

- Vamos cortar um pedacinho, depois vendemos.

Passamos duas horas assim, e no fim não havia nada para vender na feira. Depois, a vizinha começou a cozinhar travesseirinhos; são umas balas, há muito tempo já não existem nas lojas, não sei por quê. Ela nos deu esses travesseirinhos para vender. De novo eu e Irma nos sentamos com eles:

- Um travesseirinho é grande, maior do que os outros. Vamos dar umas lambidinhas, Irma.

- Vamos.

Tínhamos um casaco para três, um par de botas de feltro. Muitas vezes ficávamos em casa. Contávamos histórias umas para as outras... Uns livrinhos... Mas não tinha graça. O que tinha graça para a gente era sonhar com quando acabaria a guerra e como começaríamos a viver depois. Só iríamos comer salgadinhos e bombons.

Quando a guerra acabou, mamãe vestiu o casaquinho de crepe. Como ela conseguiu ficar com aquele casaquinho, não lembro. Havíamos trocado todas as nossas coisas boas por comida. Esse casaquinho tinha punhos pretos, mamãe os descosturou para não ter nada sombrio, só coisas claras.

Fomos para a escola imediatamente e desde os primeiros dias começamos a ensaiar as músicas para a parada.”

Mônada 3 (p. 51-53)

“nós tocávamos e os soldados choravam...”

Volódia Tchistokliétov, dez anos. Hoje: músico.

“Era uma manhã bonita...

Mar da manhã... Calmo e azul. Eram os primeiros dias da minha chegada ao sanatório infantil Soviet-Kvadje, no mar Negro. Escutamos os barulhos dos aviões... Eu mergulhava nas ondas, mas mesmo lá, debaixo d'água era possível ouvir aquele barulho. Não nos assustamos, começamos a brincar de 'ir para a guerra', sem suspeitar que em algum lugar a guerra estava acontecendo. Não era um jogo, não eram exercícios militares, era uma guerra.

Depois de alguns dias, nos mandaram para casa. Fui para Rostov. Na cidade já estavam caindo as primeiras bombas. Todos estavam se preparando para as batalhas de rua, cavavam trincheiras, construíram barricadas. Aprendemos a atirar. Nós, crianças, vigiávamos as caixas de garrafas com líquido inflamável, trouxéramos areia e água para o caso de um incêndio.

Todas as escolas foram transformadas em hospitais militares. Na nossa Septuagésima Escola foi instalado o hospital de campanha do Exército para pacientes com ferimentos leves. Mamãe foi mandada para lá. Ela recebeu permissão para me levar junto para que eu não ficasse sozinho em casa. Mas na retirada, para onde quer que fosse o hospital, nós íamos juntos.

Depois de um bombardeio, ficou na minha memória um monte de livros e entre as pedras destruídas peguei um ele se chamava *A vida dos animais*. Um livro grande, com ilustrações bonitas. Não dormi a noite toda, fiquei lendo o livro não conseguia largar... Lembro que não peguei livros de guerra, já não tinha vontade de ler sobre isso. Mas sobre animais, pássaros...

Em novembro de 1942... O chefe do hospital ordenou que me entregassem um uniforme, mas tiveram que ajustar. Não acharam botas para mim por um mês inteiro. E assim me tornei aluno do hospital militar. Soldado. O que fazia? Só com as ataduras dava para ficar louco. Nunca havia suficiente. Tinha que lavar, secar, dobrar. Tente dobrar mil unidades por dia. Peguei o jeito ainda mais rápido que os adultos. Até meu primeiro cigarro improvisado enrolei com habilidade. No dia em que completei doze anos, com sorriso o suboficial me entregou um pacote de tabaco, como a um guerreiro com plenos direitos. Fumava um pouco. Quietinho, escondido da mamãe. Era o que eu imaginava, claro. Bem... e sentia medo... Tive dificuldade em me acostumar com o sangue. Tinha medo dos queimados. Com o rosto preto...

Quando bombardearam vagões de sal e parafina, tanto uma coisa quanto a outra foram aproveitadas. O sal para os cozinheiros, a parafina para mim. Foi preciso dominar uma especialidade que não estava prevista em nenhuma lista militar - fazer velas. Era pior do que as ataduras! Minha tarefa era cuidar para que as velas queimassem por muito tempo, era o que usávamos quando não tínhamos eletricidade. Os médicos não interrompiam as operações nem sob bombardeio, nem sob tiroteio. À noite, só fechávamos as janelas. Cobríamos com lençóis. Cobertores.

Mamãe chorava, mas mesmo assim eu sonhava em fugir para o front. Não acreditava que podia me matar. Uma vez nos mandaram buscar pão... Logo que fomos, começou um tiroteio de artilharia. Eram de morteiros. O sargento foi morto, o cocheiro foi morto, eu fiquei ferido. Perdi a fala, e quando depois de algum tempo comecei a falar, mesmo assim fiquei

gago. Até hoje tenho isso. Todos se surpreendiam por eu ter sobrevivido, eu tinha outro sentimento - então podem me matar? Como é que podem me matar? Percorremos toda a Bielorrússia e a Polônia com o hospital. Aprendi umas palavras em polonês...

Em Varsóvia... entre os feridos havia um tcheco que era trombonista da ópera de Praga. O chefe do hospital se encantou com ele e, quando estava melhor, pediu para percorrer todas as enfermarias procurando músicos. Formou-se uma orquestra ótima. Me ensinaram a tocar viola, e violão já aprendi sozinho. Nós tocávamos, e os soldados choravam. Tocávamos músicas alegres...

E assim chegamos até a Alemanha...

Em um povoado alemão destruído eu vi uma bicicleta infantil jogada. Fiquei alegre. Subi e comecei a andar. Andava tão bem! Durante a guerra eu não tinha visto nenhum objeto infantil. Havia esquecido que eles existiam em algum lugar. Os brinquedos de criança..."

Mônada 4 (p. 58-62)

“feche os olhos filhinho... não olhe...”

Volódia Parabkóvitch, doze anos. Hoje: aposentado

“Cresci sem mãe...

Nunca lembro de mim mesmo pequeno... Minha mãe morreu quando eu tinha sete anos. Morava com uma tia. Levava as vacas para pastar, armazenava lenha, fazia os cavalos correrem à noite. Também havia muito o que fazer na horta. Mas no inverno andávamos de trenó de madeira e patins que nós mesmos fazíamos - também de madeira, pregado com pedaços de ferro e amarrados com cordões de lápti²⁹ - andávamos de esqui de tábuas e rebites de barris desmontados. Eu mesmo fazia tudo.

Até hoje me lembro de quando calcei pela primeira vez botas compradas por meu pai. E que tristeza quando as arranhei com raminhos na floresta. Fiquei com tanta pena que pensava: seria melhor ter cortado o pé - ele cicatriza. Com essas mesmas botinhas saí de Orcha com o meu pai quando os aviões fascistas bombardearam a cidade.

Fora da cidade atiravam contra nós à queima-roupa. As pessoas caíam na terra... Na areia, na grama... ‘Feche os olhos filhinho... Não, olhe...’, pedia meu pai. Eu tinha medo de olhar para o céu - estava preto por causa dos aviões - e para a terra - havia mortos por todo lado. Um avião passou perto de nós... Meu pai também caiu e não se levantou. Sentei perto

²⁹ Espécie de alpargata (calçado) feita de entrecasca.

dele: ‘Papai, abra os olhos... Papai, abre os olhos’. Algumas pessoas gritavam: ‘Alemães!’, e me puxavam atrás delas. Eu não conseguia entender que meu pai não se levantaria mais, e que eu precisava largá-lo ali no pó, na estrada. Ele não tinha sangue em lugar nenhum só estava deitado em silêncio. Me tiraram dele à força, mas por muitos dias eu andava e olhava para trás, esperava que meu pai me alcançasse. Acordava à noite, acordava com a voz dele... Não conseguia acreditar que eu já não tinha pai. Assim, fiquei só com uma roupa de feltro.

Depois de muito tempo vagando... Andava de trem, ia a pé... Me puseram no orfanato da cidade de Melekess, na região de Kúibichevski. Tentei fugir para o front algumas vezes, em todas fracassava. Me pegavam e me levavam de volta. E, como se diz, há males que vem para o bem. Na floresta, quando estava preparando lenha, não consegui segurar o machado, ele saltou da madeira e acertou um dedo meu da mão direita. A educadora me fez um curativo com o lenço dela e me mandou para a clínica municipal.

Voltando para orfanato com Sasha Liapini, que haviam mandado junto comigo, notamos perto do Comitê Municipal do Komsomol³⁰ um marinheiro de quepe com fitinhas, ele estava colando comunicado no quadro. Chegamos mais perto e vimos que eram regras de admissão na Escola de Grumetes da Frota da Marinha de Guerra das ilhas Solovétsk. A Escola de Grumetes estava recrutando apenas voluntários. Tinham prioridade no alistamento os filhos de marinheiros e as crianças de orfanato. Escuto a voz daquele marinheiro como se fosse agora:

- E então, querem ser marinheiros?

Respondemos a ele:

- Somos do orfanato.

- Então passem no Comitê Municipal e escrevam um requerimento.

Não consigo descrever a animação que tomou conta de nós naquele momento. Era um caminho direto para o front. Eu já nem acreditava que poderia vingar meu pai! Ia conseguir ir para a guerra.

Entramos no Comitê Municipal e escrevemos um requerimento. Alguns dias depois já passamos pela comissão médica. Um dos membros da comissão olhou para mim:

-Ele é muito magrinho, pequeno.

Mas o outro, de uniforme de oficial, suspirou:

- Tudo bem, ele vai crescer.

³⁰ O Komsomol era a organização da juventude do Partido Comunista da União Soviética. O nome é uma diminuição de *Kommunisticheskiy Soyuz Molodiozhi* ou União da Juventude Comunista (MA).

Nos mandaram trocar de roupa, com dificuldade acharam os tamanhos necessários. Quando me vir no espelho de uniforme de marinheiro quepe, fiquei feliz. Um dia depois já estávamos no navio a vapor rumo as ilhas Solovétski.

Tudo era novo. Inédito. Alta noite... Estávamos de pé no convés... Os marinheiros nos mandavam dormir:

-Rapazes, vão para o alojamento. Lá está quentinho.

De manhã cedo vimos o mosteiro brilhando ao sol e o bosque dourado. Eram as Ilhas Solovétski, onde foi aberta a primeira Escola de Grumetes da Frota Marinha de Guerra do país. Mas, antes de iniciar as aulas, devíamos construir a escola ou, mais precisamente, os abrigos de terra. A terra de Solovétski é cheia de pedras. Não tínhamos serras, machados nem pás. Aprendemos a fazer tudo à mão: cavar o terreno difícil, serrar árvores centenárias, arrancar os tocos dos pinheiros, fazer carpintaria. Depois do trabalho, íamos descansar em tendas frias, as camas eram colchões e fronhas recheados de capim, e sob eles botávamos ramos de pinheiros. Nos cobríamos com os capotes. Nós mesmos os lavávamos, na água com gelo... Chorávamos de tanto que doíam as mãos...

Em 1942... Fizemos o juramento militar. Nos entregaram quepes de marinheiro com a inscrição ‘Escola de Grumetes FMG’, mas infelizmente não com raias longas nos ombros, e sim com uma fitinha do lado direito. Deram-nos escopetas. No começo de 1943... Me passaram para o serviço destroier de guarda *Soobrazítelni*. Para mim tudo era a primeira vez; a crista das ondas, nas quais se escondia o nariz do navio, o caminho ‘fosfóreo’ deixado pelas hélices dos remos... A respiração se cortava...

- Está com medo do meu filho? - perguntou o comandante.

- Não - não hesitei nem por um segundo - É bonito!

- Se não fosse a guerra seria bonito - disse o comandante, e por alguns motivos deu meia-volta.

Eu tinha 14 anos.”

Mônada 5 (p. 68-69)

“*pedíamos: pode lamber?...*”

Vera Táchkina, dez anos. Hoje: operária.

“Antes da guerra eu chorava muito

Meu pai tinha morrido. Mamãe ficou com sete filhos nos braços. Levávamos uma vida pobre. Era difícil. Mas depois, durante a guerra, ela parecia uma felicidade, a vida dos tempos de paz.

Os adultos choravam – guerra -, e nós não nos assustávamos. Com frequência brincávamos de ‘vamos para a guerra’, e essa palavra era muito conhecida para nós. Fiquei surpresa, por que mamãe soluça a noite toda? Anda com os olhos vermelhos. Só depois entendi...

Comíamos... Água... Chegava a hora do almoço. Mamãe botava uma panela de água quente na mesa. E servíamos as tigelas. Fim de tarde. Jantar. Sobre a mesa, uma panela de água quente. Água quente transparente, no inverno não havia nada com que colori-la. Nem ervas havia.

De fome, meu irmão comeu um canto do fogão. Roía, roía todo dia, quando notaram havia um buraco no fogão. Mamãe pegava as últimas coisas, ia para a feira e trocava por batata, por milho. E então cozinhava polenta, dividia, e nós esperávamos a panela, pedíamos: pode lamber? Fazíamos fila para lamber. Depois de nós, ainda lambia o gato, ele também passava fome. Não sei o que ainda ficava na panela para ele. Depois de nós, não ficava nenhuma gotinha. Nem cheiro de comida tinha. Lambíamos até o cheiro.

Passávamos o tempo todo esperando os nossos...

Quando nossos aviões começaram a bombardear, não corri para me esconder, mas fui a toda velocidade olhar nossas bombas. Encontrei um estilhaço.

- Onde você se meteu? - minha mãe me recebeu em casa assustada - O que está escondendo aí?

- Não estou escondendo. Trouxe um estilhaço.

- Vai te matar, aí você vai ver.

- Que é isso, mamãe! É um estilhaço das nossas bombas. Por acaso vai me matar?

Eu guardei por muito tempo..."

Mônada 6 (p. 69-73)

“mais meia colherinha de açúcar...”

Emma Liévina, treze anos. Hoje: tipógrafa.

“Naquele dia faltava exatamente um mês para eu completar 14 anos...

-Não! Não vamos a lugar nenhum, a lugar nenhum. Olha o que foram me inventar, uma guerra! Não vamos nem ter tempo de sair da cidade, e a guerra já vai terminar. Não

vamos! Não va-a-mos! - assim falava meu pai, membro do partido desde 1905. Foi detido mais de uma vez nas prisões tzaristas, participou da Revolução de Outubro.

Mas mesmo assim tivemos que ir embora. Regamos direitinho as flores na janela - tínhamos uma infinidade de flores - fechamos as janelas e as portas, só deixamos o postigo aberto para o gato poder sair quando precisasse. Levamos o que era mais necessário. Papai convenceu a todos: voltaríamos em alguns dias. Mas Minsk estava em chamas.

Só minha irmã do meio não foi conosco, ela era três anos mais velha do que eu. Passamos muito tempo sem saber nada dela. Ficamos preocupados. Mas isso já foi durante a evacuação. Na Ucrânia... Recebemos uma carta da minha irmã do front, depois mais uma e mais uma. Mais tarde veio um agradecimento da unidade de comando em que ela serviu como enfermeira instrutora. Para quem minha mãe não mostrou esse agradecimento!? Estava orgulhosa. Em honra desse acontecimento, o presidente do colcoz nos deu um quilo de farinha forrageira. Mamãe então serviu panquecas gostosas para todos.

Fazíamos diferentes tipos de trabalhos do campo, apesar de sermos as pessoas mais urbanas que havia. Mas trabalhávamos bem. Minha irmã mais velha, que antes da guerra trabalhava como juíza, aprendeu a ser tratorista. Mas logo começaram a bombardear Khárkov, e seguimos adiante.

Já na estrada ficamos sabendo que estavam nos levando para o Cazaquistão. No mesmo vagão, iam umas dez famílias conosco, uma delas tinha uma filha grávida. Começaram a bombardear o trem, aviões atacavam, ninguém conseguiu saltar para fora do vagão. Então escutamos um grito: uma perna da grávida havia sido arrancada. Aquele horror até hoje não me sai da memória. A mulher começou a dar à luz. E o próprio pai se pôs a fazer o parto. E tudo isso na frente de todos. Barulho. Sangue, sujeira. A criança nascendo... Saímos de Khárkov no verão e chegamos à nossa última estação no começo do inverno. Chegamos às estepes cazaques. Passei muito tempo sem conseguir me acostumar com o fato de que não estávamos sob bombas, nem tiros. Havia outro inimigo: os piolhos! Enormes, médios, pequenos! Pretos! Cinzentos! De todo tipo. Mas igualmente impiedosos, não davam sossego dia e noite. Não, mintó! Quando o trem estava andando eles não nos mordiam tanto. Ficavam mais ou menos bem-comportados. Mas assim que entrávamos em casa... Meu Deus, o que aprontavam... Meu Deus! Minhas costas e braços inteiros estavam mordidas, com abscessos. Quando eu tirava a blusa ficava um pouco mais fácil, mas eu não tinha nada para vestir. Mesmo assim foi preciso queimar a blusa, de tão piolhenta que estava, e eu me cobria com o jornal, andava vestida de jornal. A dona da casa nos dava banho com água tão quente

que se hoje eu me lavasse com aquela água minha pele se descamaria. Mas na época... Era uma felicidade tão grande: água morna. Quente!

Nossa mãe era uma dona de casa maravilhosa, uma cozinheira maravilhosa. Só ela conseguia preparar esquilo do campo de um jeito que era possível comer, ainda que a carne do esquilo do campo não seja considerada muito comestível. O esquilo na mesa... O fedor dele se espalhava por uma versta³¹, um fedor impossível de reproduzir. Mas não havia nenhuma outra carne, de jeito nenhum, nós não tínhamos nada. Então comíamos aqueles esquilos do campo.

Ao lado de casa morava uma mulher muito boa, bondosa. Ela via todo o nosso sofrimento disse para a mamãe: 'Deixe que sua filha me ajude a cuidar da casa'. Eu já estava muito adoentada. Ela foi para o campo e me deixou com o neto, mostrou onde ficavam as coisas para que eu desse de comer a ele, e para que eu mesma comesse. Fui para a mesa, olhei para a comida, mas tive medo de pegar. Achava que, se pegasse algo, tudo desapareceria na hora, que era um sonho. Não só de comer, mas até de tocar um pedacinho eu tinha medo: vai que tudo aquilo deixava de existir. Era melhor olhar, passaria muito tempo olhando. Eu me aproximava às vezes pelo lado, às vezes por trás. Tinha medo de fechar os olhos. E assim passei o dia todo sem por nada na boca. E essa mulher tinha uma vaca, ovelhas, galinhas. Tinha deixado óleo, ovos para mim...

À noite chegou a dona da casa e perguntou:

- Comeu?

Respondi:

- Comi...

- Certo, então vá para casa. E leve isso para a sua mãe. – E me deu um pãozinho. – Venha de novo amanhã.

Cheguei em casa e a mulher veio logo depois de mim. Eu me assustei: será que sumiu alguma coisa? Ela me beijava e chorava:

- O que deu em você, bobinha, não comeu nada de nada? Por que está tudo no mesmo lugar? - E me fazia carinho na cabeça.

Os invernos do Cazaquistão são cruéis. Não tínhamos nada para acender o fogão. O esterco de vaca nos salvou. De manhã cedinho você acordava e esperava as vacas saírem do pátio, aí botava um balde. Corria de vaca para outra. Mas eu já não estava sozinha, todos os evacuados estavam ali. Você juntava um balde inteiro esvaziava perto de casa e voltava

³¹ Antiga medida russa para distâncias, equivalente a 1,067 km (MA).

rápido. Depois misturava-se tudo isso com palha, secava e ficava uns blocos pretos. Kiziak³². Nos aquecíamos com isso.

Papai morreu talvez o coração dele tenha se partido de tristeza por nós. Ele estava mal do coração havia muito tempo.

Me aceitaram no liceu de artes e ofícios. Deram um uniforme: casaco, sapatos e uma carteirinha de pão. Antes eu andava com o cabelo curto, mas nessa hora meu cabelo já havia crescido e eu fazia umas trancinhas. Me deram uma carteirinha do Komsomol. Tiraram foto para o jornal. Eu levava a carteira nas mãos e não no bolso. De tão preciosa que era... Tinha medo de pôr no bolso, podia perder. O coração batia: tum tum tum. Se o papai me visse naquela hora, como teria ficado feliz.

Agora penso: “Que época terrível, mas que pessoas formidáveis”. Me surpreendo pensando em como éramos na época! Como acreditávamos! Não quero esquecer isso... Há muito tempo não acredito em Stálin, nos ideais comunistas essa parte da minha vida eu gostaria de esquecer, mas guardo no coração essa vivência. Essa grandiosidade. Não quero esquecer meus sentimentos. São preciosos...

Em casa naquela noite mamãe preparou um chá de verdade, com zavarka³³. Ah, que festa! E para mim - como era o meu dia -, ela deu um acréscimo, mais meia colherinha de açúcar...”

Mônada 7 (p. 93-94)

“... não tinham noivado, não era soldados...”

Vera Nóvikova, treze anos. Hoje: controladora do estacionamento dos bondes.

“Quantos anos passaram... E mesmo assim é terrível...

Lembro que era um dia ensolarado, o vento derrubava as teias de aranha. Nossa aldeia queimava, nossa casa queimava. Saímos da floresta. As crianças pequenas gritavam: “Uma fogueira! Uma fogueira! Que bonito!”. E todo o resto chorava, mamãe chorava. Fazia o sinal da Cruz.

A casa foi consumida pelo fogo... Cavamos as cinzas, mas não achamos nada lá. Só garfos chamuscados. O fogão ficou como era, a comida ficou lá: panquecas despedaçadas. Panquecas de batata. Mamãe pegou a frigideira: “Comam, crianças”. Era impossível comer as

³² Esterco usado para aquecimento e combustível.

³³ Chá concentrado.

panquecas, de tanto que elas fediam a fumaça, mas comemos porque não tínhamos mais nada além de capim. Tinha sobrado capim e terra.

Quantos anos se passaram... E mesmo assim dá medo...

Enforcaram minha prima... O marido dela era comandante de um destacamento *partisan*, e ela estava grávida. Alguém delatou para os alemães, eles vieram. Mandaram todos para a praça. Ordenaram que ninguém chorasse. Ao lado do soviete rural crescia uma árvore alta, eles levaram o cavalo para lá. Minha prima estava de pé sobre o trenó... Ela tinha uma trança longa... Fizeram a força, ela tirou a trança. O cavalo arrancou com o trenó ela começou a girar... As mulheres começaram a gritar... Gritavam sem lágrimas, gritavam só com a voz. Não permitiam chorar. Quer gritar, grite, mas não chore, não lamente. Chegavam perto de quem estava chorando e matavam. Adolescentes de dezesseis, dezessete anos, mataram com um tiro. Estavam chorando.

Tão jovens... Ainda não tinha noivado, não eram soldados...

Para que fui lhe contar isso? Agora estou pior do que antes. É por isso que não me lembro...”

Mônada 8 (p. 94-96)

“que sobre ao menos um filhinho...”

Sacha Kávrus, dez anos. Hoje: doutor em filologia.

“Eu estudava na escola...

Fomos para a rua começamos a brincar como sempre naquele; momento, aviões fascistas nos atacaram e jogaram bombas em nossa aldeia. Já nos haviam contado sobre as batalhas da Espanha, sobre o destino das crianças espanholas. Agora as bombas caíam sobre nós. As mulheres velhas caíam no chão e rezavam... Assim... Por toda a vida me lembrei da voz de Levitan³⁴ anunciando o começo da guerra. Do discurso de Stálin não lembro. As pessoas passavam dias ao lado do alto-falante do colcoz esperavam por algo; eu ficava por perto, com meu pai...

Os primeiros a invadir nossa aldeia, Brussi, na região de Miadelski, foram os destacamentos punitivos. Abriram fogo, atiraram em todos os cachorros e gatos, depois

³⁴ Iúri Levitan (1914-83), locutor da Rádio Nacional da União Soviética, narrou os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial.

começaram a tentar descobrir onde viviam os ativistas. Antes da guerra nossa *khata*³⁵ funcionava como soviete rural, mas ninguém indicou o meu pai. Assim... Ele não foi denunciado... À noite tive um sonho... Me fuzilavam, eu ficava deitado pensando: ‘Mas por que não estou morrendo?’.

Na minha lembrança ficou uma cena de uns alemães perseguindo galinhas. Pegavam, erguiam e torciam até a cabeça ficasse nas suas mãos. Gargalhava. Me parecia que nossas galinhas gritavam... Feito gente... Com voz de gente. Os gatos e os cachorros também, quando eram abatidos a tiros... Antes disso eu nunca havia visto nenhuma morte. Nem humana, nenhuma. Uma vez havia visto filhotes de passarinhos mortos na floresta, e só. Não tinha visto outras mortes...

Queimaram nossa aldeia em 1943... Nesse dia estávamos desenterrando batatas. Vassíli, o vizinho, avistado na Primeira Guerra Mundial e sabia um pouco de alemão; ele disse: ‘Eu vou lá e peço os alemães que não queimem a aldeia. Tem criança aqui’. E foi lá, e ele mesmo foi queimado. Puseram fogo na escola. Todos os livros queimaram. Nossas hortas. Os jardins...

Para onde podíamos ir? Meu pai nos levou para os *partisans*, na floresta de Kozinskíe. Andando, encontramos pessoas de outra aldeia, que também havia sido queimada; eles disseram que os alemães estavam bem perto... Entramos numa espécie de vala: eu, meu irmão, Volódia, mamãe, minha irmãzinha pequena e papai. Meu pai pegou uma granada e combinamos que, se os alemães nos vissem ele puxaria o pino. Já tínhamos nos despedido. Eu e meu irmão tiramos o cinto, fizemos laços para nos enforcar, pusemos no pescoço. Mamãe beijou todos nós. Escutei ela dizendo para o meu pai, ‘Que sobre ao menos um filhinho...’. Daí meu pai disse: ‘Então que corram. São jovens, talvez se salvem’. Fiquei tão triste pela mamãe, que não fui... Assim... Não fui...

Escutamos; os cachorros latiam; escutamos; ordens estrangeiras; escutamos: atiravam. Nossa floresta estava revirada pela tempestade abetos caídos a dez metros não se via nada. Ora tudo acontecia ao nosso lado, ora escutávamos vozes cada vez mais distantes. Quando as coisas se aquietaram mamãe não conseguia se levantar, as pernas dela ficaram paralisadas. Papai a carregou.

Alguns dias depois encontramos *partisans*, eles conheciam o papai. Já mal andávamos, estávamos passando fome. Tínhamos os pés destruídos estávamos andando e um *partisan* me perguntou: ‘O que você gostaria de encontrar embaixo do pinheiro: bombons,

³⁵ Tipo de moradia tradicional em algumas regiões da Rússia (MA).

biscoitos? Um pedaço de pão?’. Eu respondi: ‘Um punhado de munição’. Os *partisans* se lembraram disso por muito tempo. Tal era o meu ódio pelos alemães, por tudo... Por minha mãe...

Estávamos passando por uma aldeia queimada... A cevada não tinha sido ceifada, as batatas estavam crescendo... Maçãs jogadas na terra... Peras... Mas não havia gente. Os cachorros e gatos corriam. Sozinhos. Assim... Não havia gente. Nenhuma pessoa. Os gatos famintos...

Lembro que depois da guerra só tínhamos uma cartilha na aldeia, e o primeiro livro que achei e li era uma reunião de exercícios de aritmética.

Li como se fosse poesia... Assim, assim...”

Mônada 9 (p. 99-101)

“ficou pendurado na cordinha, feito uma criança...”

Liuba Aleksandróvitch, onze anos. Hoje: operária.

“Não quero não quero nem repetir essa palavra guerra...”

A guerra chegou a nós rapidamente. No dia 9 de julho, depois de algumas semanas, lembro que já aconteceu uma Batalha em Senno, centro de nossa região. Apareceram muitos refugiados, tantos que as pessoas não tinham onde botar, faltavam casas. Na nossa, por exemplo, se alojaram umas 6 famílias com filhos. Era assim com todos.

No começo foram as pessoas, depois começou a evacuação do gado. Eu me lembro muito bem disso, porque foi terrível. Cenas terríveis. A estação de trem mais próxima de nós era a Bogdan, existe até hoje, fica entre Orchar e Lepel. Para lá, para essa direção, evacuaram não só o gado do nosso soviete rural, mas de toda a zona de Vitebsk. O verão foi quente, levavam o gado em grandes manadas: vacas, ovelhas, porcos, bezerros. Os cavalos levavam separadamente. Os pastores que os levavam estavam tão cansados que, para eles, dava no mesmo. As vacas andavam sem ser ordenhadas, entravam nos pátios e paravam ao lado do terraço até que as ordenhassem. Eram ordenhadas na estrada, sobre a terra... Os porcos sofriam especialmente, não aguentavam o calor e as longas viagens. Estavam andando e caíam. Por causa do calor, todos esses cadáveres inchavam, e isso era tão assustador que a noite eu tinha medo de sair de casa. Em todo lugar havia cavalos mortos... ovelhas... vacas... Não tinham tempo de enterrar, e todo dia eles cresciam pelo calor. Aumentavam, inchavam...

Os camponeses eles sabem o que é criar uma vaca, o trabalho que dá. De quanto tempo precisam. Eles choravam ao ver como os animais estavam morrendo. Não eram como as árvores, que caem e ficam quietas, todos eles gritavam, relinchavam, baliavam. Gemiam.

Lembro das palavras do vovô: “Mas e esses inocentes estão morrendo por quê? Eles nem falar conseguem”. Nosso avô era amigo de ler, sempre lia à noite.

Antes da guerra a minha irmã mais velha trabalhava no Comitê Regional do Partido, e a deixaram na resistência. Ela trouxe para casa muitos livros da biblioteca do comitê regional, retratos, estandartes vermelhos. Fomos enterrando no jardim, sob as macieiras. A carteirinha do partido também. Enterrávamos à noite, eu tinha a sensação de que o vermelho... a cor vermelha... seria visível debaixo da Terra.

Não lembro como os alemães chegaram, não sei por que... Lembro quando eles estavam lá, estavam havia muito tempo, e uma vez juntaram a todos nós, toda a aldeia. Puseram na frente das metralhadoras: “Onde estão os *partisans*, em que casas eles estiveram?”. Todos ficaram calados. Então descontaram as pessoas, e a cada três, um ia para o fuzilamento. Fuzilaram seis pessoas: dois homens, duas mulheres e dois adolescentes. E foram embora.

À noite caiu neve fresca. Era Ano-Novo... E sob essa neve jaziam os mortos. Não havia ninguém para enterrá-los. Não havia ninguém para fazer os caixões. Os homens tinham se escondido na floresta. Mulheres velhas queimavam lenha para aquecer a terra ao menos um pouco e cavar sepulturas. Elas passavam muito tempo batendo com as pás na terra de inverno.

Logo os alemães voltaram... Alguns dias depois. Reuniram todas as crianças, éramos treze, nos faziam andar diante de suas colunas: tinham medo das minas dos *partisans*. Íamos na frente, e eles iam em veículos atrás de nós. Se fosse necessário, por exemplo, parar e pegar água do poço, eles nos mandavam primeiro. E assim andamos uns quinze quilômetros. Os meninos não tinham tanto medo, mas as meninas andavam chorando. E eles vinham atrás de nós, nos veículos... Não havia como fugir... Lembro que andávamos descalços, e a primavera tinha acabado de começar.

Os primeiros dias... Quero esquecer... Isso eu quero esquecer

Os alemães iam pelas *khatas*. Juntaram os que tinham filhos entre os *partisans* e cortaram a cabeça deles com um machado no meio da aldeia... Ordenavam: olhe. Numa *khata* não encontraram ninguém, capturaram e enforcaram o gato. Ele ficou pendurado na cordinha, feito uma criança...

Quero esquecer de tudo...”

Mônada 10 (p. 103-106)

“beijávamos as mãos delas...”

David Goldberg, catorze anos. Hoje: músico.

“Estávamos nos preparando para o feriado...”

Tínhamos marcado a inauguração solene do nosso acampamento de pioneiros Talka para aquele dia. Esperávamos a visita dos soldados de fronteira e de manhã fomos para a floresta. Colher flores. Publicamos um jornal mural comemorativo, enfeitamos lindamente o arco de entrada. O lugar era extraordinário, o clima estava maravilhoso. Estávamos de férias! Não nos inquietamos nem com o barulho dos aviões que escutamos a manhã toda, de tão felizes que estávamos.

De repente nos puseram em fila e explicaram que de manhã, enquanto estávamos dormindo, Hitler havia atacado o nosso país. Na minha consciência a guerra estava ligada aos acontecimentos em Khalkin-Gol³⁶, era algo distante de curta duração. Não tinha dúvida de que nosso Exército era invencível e indestrutível, tínhamos os melhores tanques e aviões. Tudo isso nos diziam na escola. E em casa. Os meninos se comportaram de maneira confiante, mas muitas meninas choravam bastante, estavam assustadas. Os mais velhos foram encarregados de ir aos destacamentos e tranquilizar a todos, especialmente os pequenos. À noite os meninos que tinham catorze, quinze anos receberam espingardas de baixo calibre. Foi muito bacana! No geral ficamos orgulhosos. Estávamos disciplinados. No acampamento havia quatro metralhadoras, nos postávamos em grupos de três e fazíamos a guarda. Eu até gostava disso. Saía com minha espingarda para a floresta e testava: tinha medo ou não? Não queria me revelar um covarde.

Esperamos por alguns dias que viessem nos buscar. Não veio ninguém, e nós mesmos fomos para a estação Pukhovitch. Ficamos muito tempo ali. O responsável pela estação disse que já não viria nada de Minsk, a comunicação estava cortada. De repente uma das crianças veio correndo e gritou que estava vindo um trem muito, muito pesado. Ficamos de pé nos trilhos... No começo acenamos com os braços, depois tiramos os lenços. E acenamos com os lenços vermelhos para o trem parar. O maquinista nos viu e, desesperado, começou a fazer sinal com as mãos de que não poderia parar o trem: ele não conseguiria se movimentar de novo depois. “Joguem as crianças nas plataformas, se puderem!”, gritava. Havia gente nas plataformas, e eles também gritaram: “Salvem as crianças! Salvem as crianças!”.

³⁶ As batalhas de Khalkin-Gol (1939) foram conflitos fronteiros entre o Japão e a União Soviética.

O trem só ia um pouco mais devagar. De plataforma os feridos estendiam os braços, pegavam os pequenos. E subiram todos naquele trem, até o último. Esse era o último trem de Minsk...

Passamos muito tempo viajando, o trem ia devagar. Podíamos ver tudo com clareza... Nos aterros havia mortos dispostos de modo organizado, como dormentes de trilhos. Isso ficou na minha memória... Como nos bombardearam, como gritávamos, e os estilhaços também gritavam. Nas estações, as mulheres nos davam comida, não sei como já sabiam que vinha um trem com crianças, e nós beijávamos as mãos delas. Acabou que ficou uma criança de peito conosco, a mãe havia sido morta num tiroteio. E, assim que uma mulher na estação a viu, tirou o lenço da cabeça e entregou para fazer de fraldinha...

Chega! Basta! Estou muito abalado... Não posso me abalar. Tenho uma doença do coração. Vou lhe dizer, caso você não saiba: quem esteve na guerra quando criança muitas vezes morrem antes dos pais que lutaram no front. Antes do que ex-soldados. Antes...

Eu já enterrei tantos amigos meus..."

Mônada 11 (p. 108-109)

“nossa mãe não sorria...”

Kima Múrzitch, doze anos. Hoje: encarregada de manutenção de aparelhos de rádio.

“Nossa família...

Éramos 3 irmãs Rema, Maia e Kima³⁷. Rema é Eletrificação e Paz; Maia, de Primeiro de Maio; Kima, de Juventude Comunista Internacional. Quem nos deu esses nomes foi papai. Ele era comunista. Entrou cedo no partido. E nos educava do mesmo jeito. Em casa tínhamos muitos livros, havia retratos de Lênin e Stálin. Nos primeiros dias da guerra os enterramos no galpão, eu fiquei só com *Os filhos do Capitão Grant*, de Júlio Verne. Meu livro preferido. Por toda a guerra eu o li e reli.

Minha mãe ia para as aldeias perto de Minsk, trocava lenços por comida. Ela tinha um par de sapatos bons. Levou até o único vestido de crepe da China que tinha. Eu e Maia ficávamos esperando a mamãe: ela vai voltar ou não vai? Tentávamos distrair uma à outra desses pensamentos, lembrávamos de quando antes da guerra, corríamos para o lago, nadávamos, tomávamos sol, de quando dançávamos na escola de amadores. De como era muito, muito

³⁷ No início da União Soviética estavam na moda nomes próprios que aludiam a frases e palavras revolucionárias. No caso, os nomes das meninas se referem aos termos citados.

longa via no caminho para a escola. O cheiro de geleia de cereja mamãe cozinhava no pátio, sobre umas pedrinhas... Como tudo aquilo estava longe, como tudo aquilo era bom. Falávamos sobre Rema, nossa irmã mais velha. Passamos toda a guerra achando que ela havia morrido. Ela saiu em 23 de junho para o trabalho na fábrica e não voltou para casa...

Acabou a guerra, mamãe mandou requerimentos para todos os lados procurando por Rema. Havia um serviço de informações; sempre se aglomerava muita gente lá, todos procurando uns aos outros. Eu levava as cartas de mamãe para lá, uma atrás da outra. E não havia cartas para nós. Chegava o fim de semana, mamãe se sentava à janela e ficava esperando pela carteira. Ela sempre passava reto.

Uma vez mamãe voltou do trabalho. A vizinha passou em casa ela disse para minha mãe: “Pode dançar”, segurava algo atrás das costas. Minha mãe adivinhou que era uma carta. Ela não dançou, sentou no banco e não conseguiu levantar. E não falava.

Assim achamos minha irmã. Ela estava na evacuação. Mamãe passou a sorrir. Por toda a guerra, enquanto não achávamos minha irmã, nossa mãe não sorria...”

Mônada 12 (p. 117-121)

“me levaram para os acampamentos nos braços, tudo em mim estava quebrado, dos calcanhares ao cocoruto...”

Volódia Ampilógov, dez anos. Hoje: serralheiro.

“Eu tinha dez anos, dez anos certinho. E veio a guerra. Essa guerra miserável!

Estava brincando de pega-pega com os meninos no pátio. Veio um carro grande, dele saltaram soldados alemães, começaram a nos pegar e jogar na caçamba, debaixo de uma lona. Nos levaram para a estação, o carro se aproximou do vagão de ré e, como sacos, fomos jogados dentro dele. Sobre palha.

Lotaram tanto o vagão que num primeiro momento só conseguíamos ficar de pé. Não havia adultos, só crianças e adolescentes. Por dois dias e duas noites nos levaram com as portas fechadas; não víamos nada, só escutávamos como as rodas batiam nos trilhos. De dia um pouco de luz e ainda passava pelas frestas, mas à noite dava tanto medo que todos nós chorávamos: estavam nos levando para algum lugar distante, e nossos pais não sabiam onde estávamos. No terceiro dia a porta se abriu, e um soldado jogou no vagão algumas bisnagas de pão. Quem estava perto conseguiu pegar e num segundo devorou aquele pão. Eu estava no lado oposto da porta não vi o pão, só tive a impressão de sentir o cheiro por um minuto, quando escutei o grito: ‘Pão!’. Só o cheiro.

Já não lembro como se passaram aqueles dias na estrada. Mas já não dava mais para respirar no vagão porque fazíamos as necessidades ali. Tanto o número um quanto o número dois... Começaram a bombardear o trem... O teto do meu vagão foi arrancado. Eu não estava só, estava com meu amiguinho Grichka; ele tinha dez anos, como eu, e antes da guerra estudávamos na mesma classe. Desde os primeiros minutos em que começaram nos bombardear, a gente se segurou no outro para não se perder. Quando o teto foi arrancado, decidimos escapar do vagão por cima e fugir. Fugir! Para nós já estava claro: estavam nos levando para o oeste. Para a Alemanha.

Estava escuro na floresta, e olhávamos para trás: o nosso trem estava pegando fogo, queimava numa fogueira. Com chamas altas. Andamos por toda a noite, de manhã chegamos a alguma aldeia, mas não havia aldeia, em vez das casas... Era a primeira vez que via isso: de pé só os fogões pretos. Uma névoa se alastrava... Andávamos como por um cemitério. Entre monumentos pretos... Procurávamos algo para comer, os fogões estavam vazios e frios. Avançamos. À noite encontramos de novo restos apagados incêndios e fogões vazios... Andamos e andamos... De repente Grichka caiu e morreu, o coração dele parou. Passei a noite sentado ao lado dele, estava esperando amanhecer. De manhã, fiz uma covinha na areia com as mãos e enterrei Grichka. Queria lembrar do lugar, mas como você vai se lembrar se tudo ao seu redor é desconhecido?

Andava e a cabeça girava de fome. De repente escutei: 'Pare! Menino para onde está indo?'. Perguntei: 'Quem são vocês?'. Eles disseram: 'Estamos do seu lado. Somos *partisans*'. Por eles fiquei sabendo que estava na região de Vítebsk. Fui parar na Brigada Partisan Aleksêievskaja...

Quando recobrei um pouco as forças, comecei a pedir para combater. Como resposta, zombavam de mim e me mandavam dar uma ajuda na cozinha. Mas aconteceu... Uma coisa... Por três vezes mandaram batedores para a estação de trem, e eles não voltaram. Depois da terceira vez o comandante do destacamento pôs todos em formação e disse:

- Não consigo mandar uma quarta vez. Vão voluntários.

Eu estava na segunda fileira escutei:

- Quem se voluntaria? - Levantei a mão, como na escola. Meu suéter era longo, a manga balançava até o chão. Levantei a mão, mas ele não a via, a manga estava pendurada, eu não conseguia me desfazer.

O comandante comandou:

- Voluntários, um passo adiante.

Dei um passo adiante.

- Meu filho... - me disse o comandante. - Meu filho...

Me deram um saquinho e uma velha uchanka³⁸ com uma das orelhas arrancada.

Logo que saí na estrada grande... Veio uma sensação de que estava sendo seguido. Olhei em volta não havia ninguém. Então reparei em três pinheiros grossos e frondosos. Com cuidado olhei bem e notei que ali havia franco-atiradores alemães. Quem quer que saísse da floresta, eles ‘liquidavam’. Mas um menino na borda da floresta, e ainda por cima com saquinho, não tiveram coragem de tocar.

Voltei para o destacamento e comuniquei o comandante que havia atiradores alemães nos pinheiros. À noite nós os pegamos sem um único tiro e levamos vivos para o destacamento. Essa foi minha primeira missão de reconhecimento...

No fim de 1943... na aldeia de Starie Tchelnichki, na região de Bechenkovski, os SS³⁹ me pegaram... Batiam com a vareta da espingarda. Chutavam com botas de chapa de ferro. Botas de pedra... Depois da tortura me arrastaram para a rua e jogaram água em mim. Era inverno, fiquei coberto por uma crosta de gelo e sangue. Não entendi o que era a batida que escutei cima de mim. Estavam armando uma forca. Eu a vi quando me levantaram e me puseram no cepo. A última coisa de que lembro? Do cheiro da madeira fresca... Um cheiro vivo...

O nó da forca se apertou, mas tiveram tempo de tirar... Os *partisans* estavam fazendo uma emboscada. Quando minha consciência voltou reconheci nosso médico. ‘Mais dois segundos e pronto, não teria te salvado’, disse ele. ‘Que sorte você tem que estar vivo, meu filho.’

Me levaram para o destacamento nos braços, tudo em mim estava quebrado, dos calcanhares ao cocuruto. Sentia tanta dor que pensava: será que eu vou crescer?”

Mônada 13 (p.123-124)

“*eles eram atraídos pelo cheiro humano...*”

Nádia Sávitskaia, doze anos. Hoje: operária.

“Estamos esperando meu irmão chegar do exército já vi escrito uma carta dizendo que vim em junho...”

³⁸ Tipo de gorro de pele com proteção para as orelhas.

³⁹ *Schutzstaffel*, abreviada como SS, foi uma organização paramilitar ligada ao Partido Nazista e a Adolf Hitler, na Alemanha Nazista, e posteriormente nas regiões europeias ocupadas pelos nazistas (MA).

Pensávamos: quando meu irmão voltar vamos construir uma casa para ele. Papai já estava trazendo os troncos a cavalo, à noite todos nos sentávamos nesses troncos, e eu lembro que minha mãe dizia para o meu pai que ergueriam uma casa grande. Teriam muitos netos.

Começou a guerra, e meu irmão, claro, não voltou do Exército. Éramos cinco irmãs e um irmão, e ele era o mais velho. Mamãe passou toda a guerra chorando, e nós passamos toda a guerra esperando nosso irmão. Lembro bem que esperávamos por ele todo dia.

Escutávamos que estavam conduzindo nossos prisioneiros de guerra para algum lugar e íamos logo para lá. Mamãe assava dez bulbíneas, botava numa trouxa e saíamos. Uma vez não havia nada para levar, mas no campo havia centeio maduro. Quebramos umas espigas, amassamos os grãos nas mãos. Demos com alemães, com patrulha que vigiava os campos. Eles derramaram nossos grãos indicaram: de pé, vamos fuzilar vocês. Chorávamos, e mamãe beijava as botas deles. Eles estavam a cavalo, ela agarrava os pés deles, beijava e pedia: ‘Meus senhores! Tenham piedade... Meus senhores, são todas minhas filhas. Estão vendo? Só meninas’. Eles não atiraram e foram embora.

Quando foram embora, comecei a rir. Ria e ria, passaram-se dez minutos, e eu estava rindo. Vinte minutos... Caí no chão de tanto rir. Mamãe brigava comigo - não adiantava, mamãe pedia, não adiantava. Não importa quanto andássemos, eu ria. Cheguei em casa rindo. Me escondi no quarto, não conseguia me acalmar - estava rindo. Ri assim o dia inteiro. Pensavam que eu... É, entende? Todos tinham medo... Temiam que meu juízo estivesse afetado. Que tivesse surtado.

Até hoje fiquei com isso: se me assusto começo a rir alto. Bem alto. Em 1944...

Nos libertaram, e então recebemos uma carta dizendo que meu irmão havia morrido. Mamãe chorou, chorou e depois ficou cega. Vivíamos nos arredores da aldeia, nos abrigos dos alemães, porque toda aldeia havia sido queimada; tanto nossa velha *khata* quanto a madeira para a casa nova havia sido queimadas. Nada nosso escapou, encontramos capacetes de soldados na floresta e cozinhamos neles. Os capacetes alemães eram grandes como caldeirões de ferro. Nos alimentávamos na floresta. Dava medo de sair para procurar frutinhas e cogumelos. Havia muitos pastores-alemães, e eles avançavam nas pessoas, tinham dilacerado crianças pequenas. Foram acostumados à carne humana, ao sangue humano. Ao cheiro fresco... Se íamos andar pela floresta, nos reunimos em grupos grandes. Umas vinte pessoas... As mães haviam nos ensinado que era preciso gritar ao andar pela floresta, e então os cachorros se assustavam. Até você colher uma cesta de frutinhas, ia gritando tanto que perdia a voz. Ficava rouca. A garganta inchava. E os cachorros eram grandes como lobos.

Eles eram atraídos pelo cheiro humano...”

Mônada 14 (p.130-134)

“Você está pedindo que eu te mate com um tiro...”

Vássia Boikatchiov, doze anos. Hoje: técnico em educação laboral.

“Sempre me lembro disso... Foram os últimos dias d minha infância...

Na época das férias de inverno, toda a nossa escola participou de um jogo de guerra. Antes disso, havíamos aprendido a nos posicionar em formação, construído metralhadoras de madeira, costurado capas camufladas, roupa para os auxiliares de enfermagem. Os chefes da unidade militar vieram voando em aviões “de milho”.⁴⁰ foi pura alegria!

Em junho já voavam sobre nossos aviões alemães e deles pulavam exploradores. Eram rapazes jovens com jaqueta e boné xadrez. Junto com os adultos capturamos algumas pessoas entregamos para o soviete rural. E tínhamos muito orgulho de ter participado de uma operação de guerra, ela nos fazia lembrar o jogo do inverno. Mas logo apareceram outros... Estes não estavam de jaqueta e boné xadrez, mas de uniforme verde com mangas arregaçadas, botas de cano largo e tacões com chapa de ferro, nas costas mochilas de couro, nos flancos longas latas de máscaras antigas e submetralhadora em riste. Bem alimentados, pesados. Eles cantavam e gritavam: *‘Zwai Monate - Moscou kaput’*. Meu pai me explicou: *‘Zwai Monat’* significa ‘dois meses’. Só dois meses? Só? Essa guerra não parecia nada com a das nossas brincadeiras, que me divertia.

Nos primeiros dias os alemães não pararam na nossa aldeia, Maliévitch. Foram até a estação Jlobin. Meu pai trabalhava lá. Mas ele não ia para a estação, esperava que logo, logo nossas tropas retornariam e mandariam os alemães de volta para a fronteira. Acreditávamos no meu pai e também esperávamos pelos nossos. Esperávamos por eles dia após dia. Mas eles... Nossos soldados... Jaziam nas redondezas: nas estradas, na floresta, nas valas, no campo... Nas hortas... Nas valas de turfa⁴¹ ... Jaziam mortos. Jaziam junto com as metralhadoras. Com as granadas. Fazia calor, e eles inchavam pelo calor, como que aumentavam a cada dia. O Exército inteiro. Ninguém os enterrava...

Meu pai atrelou os cavalos e fomos para o campo. Começamos a juntar os mortos. Cavamos a terra... Botávamos dez, doze pessoas lado a lado... Minha pasta da escola ia ficando lotada de documentos. Lembro que pelo endereço eram nativos da região de Kúibchevski, da cidade de Uliánovsk.

⁴⁰ Aviões pequenos feitos para treino.

⁴¹ Material orgânico resultante da decomposição de vegetais. É muito utilizado em jardinagem por melhorar as propriedades químico, físico e biológicas do solo (MA).

Depois de alguns dias encontrei na aldeia meu pai meu amigo leal, Vássia Chevtsov, de catorze anos, mortos. Fui com meu avô até o local... Começou um bombardeio... Enterramos Vássia, mas não tivemos tempo de enterrar meu pai. Depois do bombardeio já não achamos nada dele. Nenhum vestígio. Usamos uma cruz no cemitério e pronto. Uma cruz. Sob ela enterramos o terno de festa do meu pai...

Uma semana depois já não havia como reunir os soldados... Não havia como erguê-los... A água chapinhava sob a camisa militar... rReunimos as metralhadoras deles. As cadernetas de soldados.

Meu avô morreu num bombardeio...

Como continuar vivendo? Como viver sem o meu pai? Sem o meu avô? Mamãe chorava e chorava. O que fazer com as armas que reunimos e enterramos num lugar seguro? Para quem entregar? Não tínhamos a quem pedir conselho. Mamãe chorava.

No inverno entre em contato com a resistência. Eles ficaram felizes com o meu presente. Fizeram com que as armas chegassem aos *partisans*.

Passou um tempo, não lembro quanto. Talvez uns 4 meses. Lembro que naquele dia eu havia colhido batatas congeladas do ano anterior. Tinha voltado para casa molhado, com fome, mas com um balde cheio. Assim que tirei o sapato, descalcei as *lápti* molhadas, ressoou uma batida no teto do porão no qual vivíamos. Alguém perguntou: ‘Boikatchiov está aqui?’. Quando apareci no alçapão do porão, me mandaram sair. Na pressa, em vez de um gorro de peles vesti uma *budionôvka*⁴², e por isso já me deram logo uma chicotada.

Perto do porão havia três cavalos montados por alemães e *politsai*⁴³. Um *politsai* desceu do cavalo, passou um cinto pelo meu pescoço e amarrou à cela. Mamãe começou a pedir: ‘Deixe-me alimentá-lo’. Ela desceu para o porão para fazer uma panqueca de batata congelada, mas eles açoitaram os cavalos e saíram imediatamente trotando. E me arrastaram por uns cinco quilômetros até o povoado de Vesioili.

No primeiro interrogatório oficial fascista fez perguntas simples: sobrenome, nome, ano de nascimento... Quem era meu pai e minha mãe... O tradutor era um jovem *politsai*. No fim do interrogatório, ele disse: ‘Agora vá limpar o quarto de tortura. Preste atenção no banco...’. Me deram um balde com água, vassoura, um trapo e me levaram...

⁴² Tipo de chapéu, feito de algodão, que cobre as orelhas e o pescoço, podendo ser abotoada embaixo do queixo. Foi usado como parte do uniforme das tropas soviéticas entre 1918 e 1940. Se tornou símbolo da vitória do Exército Vermelho na Guerra-Civil Russa (1918-1921). Seu nome vem do comandante da Primeira Divisão de Cavalaria, Semyon Budionny (MA).

⁴³ Nome dado aos locais que colaboravam com o Exército alemão.

Lá, vi um quadro terrível: no meio do quarto havia um banco largo com correias pregadas. Três correias, para amarrar a pessoa pelo pescoço, pela cintura e pelos pés. No canto havia porretes grandes de bétula e um balde com água, a água estava vermelha. No chão havia poças de sangue... Urina... E fezes...

Eu levava e levava água... O trapo com que limpava mesmo assim ficava vermelho.

De manhã, o oficial me chamou:

- Onde está a arma? Qual o seu contato nos clandestinos? Que tarefas recebeu? - as perguntas choviam uma atrás da outra.

Eu me justificava dizendo que não sabia de nada, que ainda era pequeno, que não estava pegando em armas e sim colhendo batatas congeladas.

- Levem-no para o porão – ordenou o oficial ao soldado.

Me fizeram descer para um porão com água fria. Antes disso me mostraram *partisan* que acabara de ser arrastado para fora dali. Ele não resistiu à tortura e... se afogou... Agora estava deitado na rua...

A água chegava até o pescoço... Eu sentia meu coração bater e o sangue nas veias, senti o sangue esquentar a água em volta do meu corpo. Fiquei com medo de perder a consciência. De me asfixiar. De me afogar.

No interrogatório seguinte: o cano da pistola apontado para o meu ouvido, um tiro - uma tábua seca se arreventou. Havia atirado no chão! Um golpe de porrete numa vértebra do pescoço, cá!... Em cima de mim subiu alguém grande e pesado, tinha cheiro de repolho e *samogón*⁴⁴. Me dava náuseas, mas eu não te o que vomitar. Escutei: ‘Agora limpe com a língua o que está no chão à sua frente... Com a língua, entendeu? Entendeu, o filhote de comuna?’.

Na cela eu não dormia, e sim perdia a consciência de dor. ora me parecia que estava na fila da escola e a professora Liubov Ivánovna Lahkévitch nos dizia: ‘No outono vocês voltam para o quinto ano, mas por agora até logo, pessoal. No verão todos vocês vão crescer. Vássia Boikatchiov agora é o menor, vai se tornar o maior’. Liubov Ivánovna Lahkévitch...

Ora andava pelo campo com meu pai, procurávamos nossos soldados mortos. O meu pai ia a algum lugar adiante, e eu encontrava um homem embaixo de um pinheiro... Não era um homem, era o que tinha sobrado dele. Não tinha braços, não tinha pernas. Ele ainda estava vivo e pedia: “Me mate com um tiro, filho...”.

O velho que ficava ao meu lado na cela me acordava:

⁴⁴ Aguardente caseira.

- Não grite, filho.
- O que estou gritando?
- Você está pedindo que eu te mate com um tiro...

Passaram-se décadas e eu ainda me surpreendo: estou vivo?!”

Mônada 15 (p.147-149)

“*cave aqui...*”

Volódia Barsuk, doze anos. Hoje: presidente do conselho republicano bielorrusso da Sociedade Esportiva Spartak.

“Entramos para os *partisans* imediatamente...

Toda a família: papai, mamãe, eu e meu irmão. Meu irmão era mais velho. Entregaram uma espingarda para ele. Fiquei com inveja, e ele me ensinou a tirar.

Uma vez meu irmão não voltou da missão... Por muito tempo mamãe não quis acreditar que ele tinha morrido. No destacamento comunicaram que um grupo *partisan* que tinha sido cercado pelos alemães havia explodido uma mina antitanque para não ser aprisionado vivo. Mamãe suspeitava que nosso Aleksandr estava lá. Ele não tinha sido mandado com esse grupo, mas podia ter se encontrado com ele. Ela foi até o comando do destacamento e disse:

- Sinto que meu filho também está lá. Peço permissão para ir ao local.

Deram a ela alguns soldados e fomos. E veja o que é o coração de uma mãe! Os soldados começaram a cavar num canto, mamãe apontou para outro lugar: ‘Cave aqui...’. Começaram a cavar lá e encontraram meu irmão, já não dava para reconhecê-lo, estava todo preto. Mamãe reconheceu pela cicatriz da apendicite e pelo pente no bolso.

Sempre me lembro da minha mãe...

Lembro quando fumei pela primeira vez. Ela viu chamou meu pai:

- Veja o que nosso Vovka está fazendo!
- O que ele está fazendo?
- Fumando.

Meu pai se aproximou de mim, olhou:

- Deixe fumar. Depois da guerra a gente cuida disso.

Na guerra a gente sempre se lembra de como vivia antes da guerra. Vivíamos todos juntos, algumas famílias aparentadas numa casa grande. Vivíamos de forma alegre e amigável. No dia de pagamento, tia Lena comprava muitos salgadinhos e queijos, reunia todas

as crianças e oferecia para todas. Morreram ela, o marido e o filho. Todos os meus tios morreram...

A guerra acabou... Me lembro que eu e a mamãe estávamos andando pela rua, ela carregava batatas, havia recebido algumas na fábrica onde trabalhava. Saindo dos escombros de uma Constituição um prisioneiro alemão se aproximou de nós:

- *Mutter, bitte, kartoffel...*⁴⁵

Mamãe disse:

- Não vou dar para você. Talvez você tenha matado meu filho.

O alemão ficou perplexo e se calou. Mamãe se afastou... Depois voltou, pegou umas batatinhas e deu a ele:

- Tome, coma...

Aí eu fiquei perplexo... Como? No inverno às vezes deslizávamos sobre os cadáveres alemães congelados, eles ainda ficaram muito tempo nos arredores da cidade. Usávamos como se fossem trenós. Dávamos um pontapé nos mortos. E pulávamos neles. Continuávamos a odiá-los.

Mamãe estava me ensinando... Foi minha primeira aula de amor depois da guerra.”

Mônada 16 (p. 151-153)

“ainda bateram as pás para ficar bonito”

Leonid Chákinki, doze anos. Hoje: artista.

“Como nos fuzilaram...

Reuniram todos na casa do chefe da brigada... Toda a aldeia... Era um dia quente, a grama estava morna. Uns estavam de pé, outros sentados. As mulheres usavam lenços brancos, as crianças estavam descalças. Naquele lugar onde haviam nos reunidos sempre nos juntávamos nos dias de festa. Cantávamos canções. De começo e fim de colheita. E também nessas ocasiões, uns ficavam sentados, outros de pé. Os comícios aconteciam lá.

Naquele momento... Ninguém chorava... Nem falava... Até isso me surpreendeu. Li que normalmente as pessoas choram, gritam ao pressenti a morte, não me lembro de nenhuma lagriminha. Nenhum chorinho... Agora, quando eu lembro disso, começo a pensar: será que fiquei surdo naqueles minutos não houve nada? Por que não houve lágrimas?

⁴⁵ Do alemão: “Mãe, por favor, batata...”.

As crianças se amontoaram num pequeno bando isolado, ainda que ninguém tivesse nos separado dos adultos. Por algum motivo nossas mães não nos mantiveram por perto. Por quê? Até agora não sei. Normalmente nós, meninos, tínhamos pouca amizade com as meninas, o comum era: ter que bater nas meninas, arrastar pelas trancinhas. Ali todos se apertavam uns contra os outros. Entende? Nem os cachorros de rua latiam.

A poucos passos nós pusemos metralhadoras, ao lado delas sentaram dois soldados da SS, eles começaram a falar tranquilamente de alguma coisa, brincavam e até riam.

Eu me lembro justamente desses detalhes...

Um jovem oficial se aproximou e o tradutor traduziu:

- O senhor oficial ordena que digam o nome daqueles que mantêm contato com os *partisans*. Se vocês ficarem calados, fuzilaremos todos.

As pessoas estavam de pé ou sentadas, e assim continuaram, de pé ou sentadas.

- Três minutos e fuzilarão vocês... - disse o tradutor, e levantou três dedos.

Eu ficava o tempo todo olhando para o dedo dele.

- Dois minutos e fuzilarão vocês...

Nós nos apertávamos mais uns contra os outros, um dizia algo para o outro, mas não com palavras, e sim com o movimento da mão, com os olhos. Eu, por exemplo, imaginava claramente que nos fuzilariam e não existiríamos mais.

- Último minuto e vocês *kaput*...

Vi quando o soldado tirou a trava, carregou a faixa de munição e empunhou a metralhadora. Uns estavam afastados dois metros, outros, dez...

Dos que estavam na frente, escolheram catorze pessoas. Deram pás a eles e mandaram cavar uma vala. Nos fizeram chegar perto para ver como cavavam... Cavavam bem rápido. O pó subia. Lembro que a vale era grande, profunda, da altura de uma pessoa em pé. daquelas valas que se cavam embaixo de uma casa, de um alicerce.

Iam fuzilando grupos de três. Posicionavam as pessoas na borda da vala e atiravam à queima-roupa. O resto olhava... Não lembro se os pais se despediam dos filhos ou os filhos dos pais. Uma mãe levantou a barra do vestido e tapou os olhos da filha. Mas nem as crianças pequenas choravam...

Fuzilaram catorze pessoas e começaram a fechar a vala. E nós novamente ficamos de pé olhando como atiravam a terra, como pisoteavam com as botas. Em cima ainda bateram com as pás para ficar bonito. Organizado. Entende? Até apararam os cantos, limparam. Um alemão mais velho limpava o suor da testa com um lenço, como se estivesse trabalhando no

campo. Um cachorrinho pequeno chegou perto dele correndo. Ninguém conseguia entender: de onde ele saía? De quem era? Ele fez carinho no cachorro.

Vinte dias depois, permitiram desenterrar os mortos. Levar para a família e fazer um enterro. E foi aí que as mulheres gritaram, que todo a aldeia se lamentou aos gritos. Começou a prantear.

Preparei a tela muitas vezes. Queria pintar isso... Mas saía outra coisa: árvores, grama...”

Mônada 17 (p.187-188)

“nos últimos minutos eles começaram a gritar o nome...”

Artur Kuziêiev, dez anos. Hoje: gerente de hotel.

“Alguém batia o sino. Badalava e badalava.

Nossa igreja estava fechada havia muito tempo, nem lembro quando fecharam, lá sempre fora o depósito do colcoz. Armazenavam grãos. Ao ouvir o sino que havia tempo estava morto, a aldeia ficou muda. ‘Desgraça!’ Mamãe... Todos saíram correndo para a rua...

E assim começou a guerra...

Fecho os olhos... Vejo...

Levam pela rua três soldados do Exército Vermelho, as mãos deles para trás, enroladas com arame farpado. Estão de roupa de baixo. Dois jovens, um mais velho. Andam com a cabeça baixa.

Foram fuzilados ao lado da escola. Na estrada.

Nos últimos minutos eles começaram a gritar o nome e sobrenome, na esperança de que alguém ouvisse e se lembrasse. Comunicasse às famílias.

Eu estava olhando por um burquinho na cerca... Gravei na memória...

Um, Vánietchka Ballai; o segundo, Roman Nikonov. E o que era mais velho gritou: ‘Viva o camarada Stalin!’.

E ali mesmo, por aquela estrada, passaram caminhões. Pesados caminhões alemães. E eles jogados ali... Caminhões com soldados e munição passaram por eles. Em seguida, motociclistas. Os alemães passavam e passavam. Dia e noite. Por muitos dias.

E eu repetia... Acordava à noite... Repetia: Vánietchka Ballai, Roman Nikonov... O sobrenome do terceiro, não sei...”

Mônada 18 (p.192-194)

“esses dois meninos ficaram levinhos como pardais...”

Raia Ilinkóvskaia, catorze anos. Hoje: professora de lógica.

“Nunca vou esquecer do cheiro da tília na minha Ielsk Natal...”

Na guerra, tudo o que existia antes parecia o que havia de mais maravilhoso no mundo. Isso me ficou para sempre. Até hoje.

Fomos evacuados de Ielsk: mamãe, eu e meu irmão menor. Paramos no povoado de Gribánovka, perto de Vorônej, pensávamos em esperar o fim da guerra por lá, mas poucos dias depois de chegarmos os alemães se aproximaram de Vorônej. Vinham logo atrás de nós.

Subimos no trem de mercadorias, nos disseram que eu levar todos para longe, para o leste. Mamãe nos tranquilizava assim: ‘Lá vai haver muitas frutas’. Viajamos por um longo tempo, porque muitas vezes ficávamos parados em desvios. Onde e quanto tempo ficaríamos parados não sabíamos, por isso decidimos nas estações para pegar água, correndo um risco enorme. Tínhamos um fogareiro, com ele cozinhávamos um caldeirão de mingau de painço para todo o vagão. Durante a viagem inteira comemos esse mingau.

O trem parou na estação de Kurgan-Tiubé. Perto de Andijan... Fiquei impressionada com a natureza desconhecida, etão impressionada que por algum tempo até esqueci da guerra. Tudo florescia, ardia, havia tanto sol. Fiquei feliz de novo. Tudo voltou para mim, tudo o que havia antes.

Nos levaram para o colcoz Kizil Iul. Tanto tempo se passou, mas eu me lembro de todos os nomes. Eu mesmo me surpreendo por não ter esquecido. Lembro que na época ficava decorando, repetia as palavras novas. Fomos morar no ginásio de uma escola, junto com oito famílias. Os habitantes locais nos trouxeram cobertores e travesseiros. Os cobertores uzbeques são costurados com retalhos de várias cores, os travesseiros são recheados com algodão. Logo aprendi a juntar uma braçada de caules seco de algodoeiro - acendíamos o fogo com eles.

Não entendemos de imediato que ali também havia guerra. Nos deram um pouco de farinha, mas não era bastante, durou pouco tempo. Começamos a passar fome. Os uzbeques também estavam passando fome. Corríamos atrás das telegas⁴⁶ junto com os meninos uzbeques, e se algo caía dali - que alegria! A maior felicidade para nós era o bagaço, o bagaço da linhaça, porque o do algodoeiro era muito duro, amarelo, parecia ervilha.

⁴⁶ Na Rússia, era uma antiga carroça de quatro rodas puxada por bois ou cavalos para o transporte de carga.

Meu irmão Vádik tinha seis anos, nós o deixávamos em casa sozinho, e eu e mamãe íamos trabalhar no colcoz. Abacelávamos o arroz, colhíamos algodão. Meus braços doíam pela falta de hábito, e à noite eu não conseguia dormir. No fim da tarde eu e mamãe voltávamos para casa, Vádik corria ao nosso encontro, e numa cordinha no ombro dele se agitavam três pardais, e nas mãos traziam estilingue. Ele já havia limpado o troféu de ‘caça’ no riacho e estava esperando mamãe, logo começaríamos a cozinhar a sopa. Como estava orgulhoso! Eu e minha mãe comíamos a sopa e fazíamos vários elogios, mas os pardais estavam tão magros que na panela não brilhava nenhuma gordurinha. Só brilhavam os olhos felizes do meu irmão sobre a panela.

Meu irmão era amigo de um menino uzbeque: uma vez ele veio à nossa casa com a avó. Ela ficou olhando para os meninos, acenava com a cabeça e dizia algo a mamãe. Mamãe não entendia, mas passou um chefe de brigada por ali, ele falava russo. Traduziu para nós: ‘Está conversando com Deus dela, com Alá. E se queixa com ele, porque a guerra é um assunto de homens, guerreiros. Por que as crianças precisam sofrer? Como ele permitiu que estes dois meninos ficassem levinhos como os pardais que eles derrubam com estilingue?’. A avó derramou sobre a mesa um punhado de damascos secos dourados - duros e doces como açúcar! Era possível chupá-los, morder de pedacinho em pedacinho, e depois partir o caroço e comer o grãozinho crocante.

O neto dela olhava para esses damascos secos, e os olhos dele também estavam com fome. Queimavam! Mamãe ficou desconcertada, a avó acariciou a mão dela tranquilizou-a apertou o neto contra si. ‘Ele sempre tem uma tigelinha de *katek*, porque mora em casa com a vovó’, o chefe de brigada traduziu. *Katek* é leite de cabra azedo. Para mim para o meu irmão, enquanto estávamos na evacuação parecia não haver nada mais gostoso no mundo.

Eles saíram, a avó e o neto, e nós ficamos sentados à mesa, os três. Ninguém se decidia a estender a mão primeiro para pegar um damasco dourado...”

Mônada 19 (p. 205-206)

“não sabemos nem como enterrar... e aí, não sei como, lembramos...”

Mikhail Chinkarov, treze anos. Hoje: ferroviário.

“Nossos vizinhos tinham uma filha surda...”

Todos estavam gritando: “Guerra! Guerra!”, e ela correu para minha irmã com a boneca, cantando uma musiquinha. Nem nossas crianças riam. ‘Que bom’, pensei, ‘ela não ouviu nada sobre guerra.’

Eu e meus amigos embrulhamos nossos broches vermelhos de outubro e nossos lenços vermelhos num oleado e enterramos em arbustos ao lado do riacho. Na areia. Também éramos conspiradores! Todo dia íamos para aquele lugar.

Todos tinham medo dos alemães, até as crianças e os cachorros. Mamãe colocava ovos no banco perto de casa. Do lado de fora. Assim eles não entravam na *khata*. Não perguntavam: “*Jude?*”.⁴⁷ Eu e minha irmã tínhamos cabelos pretos encaracolados...

Estávamos nadando no riacho... E vimos que algo preto subia do fundo. Justo naquele momento! Desvendamos: era um tronco submerso, mas ela, aquela coisa, foi levada pela corrente até a margem, e avistamos braços, uma cabeça... Vimos que era uma pessoa. Acho que ninguém se assustou. Não gritamos. Lembramos que os adultos diziam que nosso fuzileiro havia morrido naquele lugar e caíra na água com sua metralhadora Degtiariov.

A guerra começara havia poucos meses... Mas já não tínhamos medo diante da visão da morte. Arrastamos o fuzileiro para a margem e o enterramos. Alguém correu para pegar uma pá, e cavamos uma vala. Enterramos. Ficamos de pé, calados. Uma menina até fez o sinal da cruz, a avó dela havia servido na igreja em outra época e ela sabia as orações.

Fizemos tudo sozinhos. Sozinhos, sem adultos. Antes da guerra não sabíamos nem como enterrar. E aí, não sei, como lembramos...

Passamos dois dias mergulhando à procura da metralhadora...”

Mônada 20 (p.212-213)

“*grave: mariúpol, párkovaia, 6...*”

Sacha Soliánin, catorze anos. Hoje: veterano de guerra do primeiro grupo.

“Não queria morrer de jeito nenhum... Não queria morrer principalmente ao amanhecer...”

Estavam nos levando para o fuzilamento. Levavam rápido. Os alemães estavam com pressa, isso entendi da conversa deles. Antes da guerra eu amava as aulas de alemão. Até havia decorado alguns poemas de Heine. Éramos três: dois prisioneiros de guerra, tenente superiores, e eu. Um pirralho... Havia sido capturado na floresta, quando estava recolhendo armas. Escapei algumas vezes, mas na terceira me pegaram.

Não queria morrer...

Sussurraram para mim:

⁴⁷ Judeu, em alemão.

- Corra! Nós vamos nos jogar contra a escolta, pule nos arbustos.

- Não vou correr.

- Por quê?

- Vou ficar com vocês.

Eu queria morrer com eles. Como um soldado.

- Estamos ordenando: corra! Viva!

Um deles Danila Grigóievitch Iordanov, era de Mariúpol... o outro Aleksandr Ivánovitch Ilínsk, de Briansk...

- Grave: Mariúpol, Párkovaia, 6... Gravou?

- Briansk, rua... Gravou?

Começaram a atirar...

Saí correndo... Corria... Ficava martelando na cabeça: tal e tal... gravar... tal e tal... gravar. E de medo esqueci.

Esqueci do nome da rua e do número da casa em Briansk.”

Mônada 21 (p. 213-217)

“Eu escutava o coração dele parar...”

Lena Arónova, doze anos. Hoje: jurista.

“De repente nossa cidade virou uma cidade militar. Nossa Gómel tranquila e verde...

Meus pais decidiram me mandar para Moscou, meu irmão estudava, lá na academia militar. Todos consideravam que Moscou nunca na vida seria ocupada, que era uma fortaleza invencível. Eu não queria ir, mas meus pais insistiram porque, quando nos bombardeavam, eu passava dias sem comer nada, tinham que me empurrar comida à força. Havia emagrecido perceptivelmente. Minha mãe decidiu que Moscou era tranquila, que em Moscou estava tudo bem. Lá me recuperaria. Ela e meu pai iriam assim que terminasse a guerra. Muito muito em breve.

O trem para Moscou não chegou à cidade, nos fizeram descer em Maloiaroslavets. Na estação havia um telefone interurbano, eu corria sem parar, tentava ligar para meu irmão para saber o que devia fazer depois. Consegui ligar, meu irmão disse: ‘Fique aí e espere, vou buscar você’. Passei a noite inquieta, havia muita gente, de repente comunicaram: em meia hora sai um trem para Moscou embarque. Peguei minhas coisas e corri para o trem, me enfiei numa cama da parte superior e dormi. Quando acordei, o trem estava parado perto de um

riozinho pequeno, havia mulheres lavando roupa. “Onde está Moscou?”, me surpreendi. Responderam que estávamos sendo levados para o leste...

Saí do vagão e caí no choro de raiva, de desespero. E... oh! Dina me viu, era minha amiga, havíamos saído de Gómel juntas, nossas mães nos levaram juntas para a estação, mas em Maloiaroslavets nos perdemos. Agora éramos duas novamente. E eu já não tinha tanto medo. Nas estações traziam comida para nós no trem: sanduíches, galões de leite nas carroças, uma vez trouxeram até sopa.

Na região de Kustanaskaia, na estação de Djarkuls, nos desembarcaram. Eu e Dina andamos de telega pela primeira vez. Nos tranquilizávamos uma à outra, dizíamos que que chegaríamos e escreveríamos para casa imediatamente. Eu dizia: ‘Se as bombas não tiverem destruído nossas casas, nossos pais vão receber as cartas, mas se tiverem destruído, para onde vamos escrever?’. Minha mãe era médica-chefe no hospital infantil, meu pai era diretor de uma escola de ofícios. Meu pai era um homem pacífico, tinha uma figura toda professoral: quando chegou do trabalho pela primeira vez com uma pistola (davam pistolas para eles) e vestiu o coldre sobre jaqueta do uniforme, eu me assustei. Acho que ele também tinha medo, à noite a tirava com cuidado e punha sobre a mesa. Morávamos num edifício grande, mas não havia militares nele, antes disso eu nunca tinha visto uma arma. Achava que uma pistola começava a tirar sozinha, que a guerra já estava morando na nossa casa. Quando o papai tirasse a pistola, a guerra terminaria.

Eu e Dina éramos meninas urbanas, não sabíamos fazer nada. Chegamos, e no dia seguinte nos mandaram para o trabalho no campo, passamos o dia inteiro curvadas. Minha cabeça girava, e eu caí. Dina chorava ao meu lado, mas não sabia como me ajudar. Tínhamos vergonha: as meninas locais cumpriam as cotas, nós chegávamos à metade do campo e elas já estavam em algum lugar lá longe. O mais terrível foi quando me mandaram ordenhar uma vaca, me deram um tarro, mas eu nunca havia ordenhado, tinha medo de me aproximar dela.

Uma vez alguém veio da estação e trouxe jornais. Neles lemos que Gómel fora tomada; eu e Dina choramos muito. Se Gómel havia sido tomado, isso significava que nossos pais haviam morrido e que nós tínhamos que ir para o orfanato. Eu não queria ouvir falar em orfanato, pensava em procurar meu irmão. Mas os pais de Diana vieram nos buscar, por algum milagre eles nos encontraram. O pai dela trabalhava como médico-chefe na cidade de Saraktach, província de Tchkalovskaia. No território do hospital havia uma pequena *khata*, nós morávamos ali. Dormíamos em tarimbas de madeira feitas de tábuas, e enchíamos os colchões com palha. Minhas tranças longas me incomodavam muito, iam abaixo dos joelhos. Eu não podia cortar trança sem autorização da minha mãe. Tinha a esperança de que mamãe

ainda estivesse viva, de que ela me encontraria. Mamãe amava minhas tranças, e brigaria muito comigo se eu as cortasse.

Uma vez... Ao amanhecer... Essas coisas só acontecem em contos de fadas e na guerra. Uma batida ressoou na janela... Levantei e lá estava a minha mãe. E perdi a consciência. Logo minha mãe cortou minha trança e esfregou minha cabeça com querosene para matar os piolhos.

Mamãe já sabia que a escola de papai fora evacuada para Novosibirsk, e fui com ela encontrar meu pai. Lá, comecei a ir à escola. De manhã estudávamos, e depois do almoço íamos ajudar no hospital; muitos feridos passavam pela cidade, eram enviados do front para a retaguarda. Fomos aceitas como auxiliar de enfermagem, me puseram na cirurgia, ala mais difícil. Nos davam lençóis velhos, nós os rasgávamos em ataduras, enrolávamos, depois botávamos num compartimento isolado e levávamos para a esterilização. Lavávamos ataduras velhas, mas às vezes traziam do front umas ataduras em tal estado que as tirávamos das cestas e enterrávamos no pátio. Tinham sangue, pus...

Cresci numa família de médicos e antes da guerra sonhava que seria médica, com certeza. Se é na cirurgia, que seja. Outras meninas tinham medo, mas para mim dava no mesmo, só queria ajudar, me sentir necessária. A aula acabava, corríamos rápido para o hospital, para não nos atrasarmos, para chegar na hora. Lembro que desmaiei algumas vezes. Abrir as feridas, estava tudo grudado, os feridos gritavam... Várias vezes comecei a sentir enjojo com o cheiro das ataduras, tinham um cheiro muito forte, não de remédio, mas... de algo... Desconhecido, sufocante... De morte... Eu já sabia qual era o cheiro da morte. Entrávamos na enfermaria - o ferido ainda estava vivo, mas você já sentia aquele cheiro. Muitas meninas saíram, não conseguia aguentar. Elas costuravam luvas para o front, quem sabia tricotava. Mas eu não podia ir embora do hospital - como iria embora se todos sabiam que minha mãe era médica?

Mas eu chorava muito quando os feridos morriam. Eles morriam e chamavam: "Doutor! Doutor! Mais rápido!". O médico vinha correndo, mas não conseguia salvar, na cirurgia ficavam felizes em estado grave. Lembro de um tenente... Ele me pediu uma bolsa de água quente. Levei a bolsa, ele me agarrou pela mão... Eu não conseguia tirá-la... Ele a apertava contra si. Se agarrava a mim, se agarrava com todas as forças. Eu escutava o coração dele parar. Bateu, bateu e parou...

Aprendi tanto na guerra... Mais do que em toda a vida..."

Mônada 22 (p. 217-218)

“fugir para o front atrás da minha irmã, a sargento superior Vera Redkina...”

Nikolai Riédkin, onze anos. Hoje: mecânico.

“Na casa baixou um silêncio... A família diminuiu...

Meus irmãos mais velhos foram convocados para o Exército imediatamente. Minha irmã Vera ia sempre ao centro de recrutamento, e em março de 1942 também foi para o front. Ficamos em casa só eu e minha irmã mais nova.

Na evacuação os parentes da província de Orlov nos abrigaram. Eu trabalhava no colcoz. Já não havia mais homens e todas as tarefas masculinas ficavam nos ombros de rapazes como eu. Adolescentes. Em vez de homens, éramos nós, de dez a catorze anos. Fui arar a terra pela primeira vez. As mulheres estavam de pé ao lado de seus cavalos e os conduziam. Fiquei parado esperando que alguém viesse me ensinar, mas elas já haviam passado por um sulco e viraram no segundo. E eu, sozinho. Fui tentar fazer eu mesmo, numas partes ao lado do sulco, noutras por cima dele, e assim levei adiante. Eu ficava no campo desde a manhã, e à noite ia com os meninos ao turno da noite. Levava os cavalos para pastar. Um dia sim, depois outro... No terceiro dia eu arei, arei e caí.

Em 1944, minha irmã Vera passou um dia em casa, vinda do hospital depois de ser ferida. De manhã a levaram de telega para a estação, e eu corria atrás dela a pé. Na estação o soldado não me deixava entrar no vagão: “Com quem você está, menino?”. Eu não abalei: “Com a sargento superior Vera Redkina”.

E assim me deixaram ir para a guerra...”

Mônada 23 (p. 238-239)

“o bauzinho tinha o tamanho dele...”

Dúnia Gólubeva, onze anos. Hoje: ordenhadora.

“A guerra... E era preciso lavrar a terra...

Minha mãe, minha irmã e meu irmão foram para o campo. Semear linho. Eles foram e, uma hora depois, não mais que isso, vieram umas mulheres correndo:

- Dúnia, mataram os seus parentes. Estão no campo...

Mamãe estava deitada sobre um saco, e dele caíam grãos. Havia muitos, muitos buracos de bala...

Fiquei sozinha com meu sobrinho pequeno. Minha irmã tivera um filho havia pouco tempo, e o marido dela estava com os *partisans*. E eu com aquele menino...

Eu não sabia ordenhar a vaca. Ela gritava no estábulo, sentia que a dona não estava lá. O cachorro uivava a noite inteira. E a vaca...

O pequeno me procurava... Pedia peito... Leite... Lembrei de como a minha irmã dava de mamar... Dei o mamilo para ele, ficou chupando e dormiu. Eu não tinha leite, mas ele cansava, se extenuava e dormia. Onde ele ficou resfriado? Como ficou doente? Eu era pequena não sabia de nada. Tossia e tossia. Não havia nada para comer. Os *politisai* já tinham levado a vaca.

E o menino morreu. Gemeu, gemeu e morreu. Escutei: baixou um silêncio. Levantei os paninhos, ele estava preto, só o rostinho estava branco, limpo. O rostinho branco, e ele todo preto.

Era de noite. As janelas estavam escuras. Para onde eu ia? Ia esperar amanhã, de manhã eu chamaria umas pessoas. Fiquei sentada chorando porque não tinha ninguém na *khata*, nem aquele menino pequeno. Começou a amanhecer, eu pus num bauzinho... Guardamos o bauzinho do vovô, onde ele botava os instrumentos, um bauzinho pequeno como uma encomenda. Eu tinha medo de que viessem ratos ou gatos e o roessem. Ele estava tão pequeno, até menor do que quando estava vivo. Eu o enrolei numa toalha limpa. De linho. E o beijei.

O bauzinho tinha o tamanho dele..."

Mônada 24 (p. 247-249)

"lembro do céu azul, azul... e dos nossos aviões naquele céu..."

Piotr Kalinóvski, doze anos. Hoje: engenheiro civil.

"Antes da guerra..."

Lembro que estávamos estudando para a guerra. Nos preparávamos. Aprendíamos a atirar, jogar granadas. Até as meninas. Todos queriam ganhar a insígnia de Atirador de Vorochílov, ardíamos de vontade. Cantávamos a canção 'Granada'.⁴⁸ Eram palavras maravilhosas sobre um herói que saía para lutar 'para devolver a terra de granada aos camponeses'. Levar adiante a revolução. A revolução mundial! Sim, éramos assim eles. Esses eram nossos sonhos.

⁴⁸ Canção baseada no poema de mesmo nome de Mikhail Svetlov (1926).

Na infância eu criava contos de fadas. Aprendi a ler e escrever cedo. Era um menino talentoso. Mamãe queria que eu virasse artista, acho, mas meu sonho era aprender a voar, vestir uniforme de piloto. E nisso também há um traço da nossa época. Por exemplo, antes da guerra eu não conhecia nenhum menino que não sonhasse em ser piloto ou marinheiro. Precisávamos do mar ou do céu. De todo o globo terrestre!

Agora imagina o que acontecia comigo... Em nossas almas... O que aconteceu conosco quando vimos os alemães da nossa cidade natal. Nas ruas em que nascemos. Eu chorei. Quando caía a noite, as pessoas fechavam as janelas e choravam nas casas fechadas.

Papai se juntou aos *partisans*... No outro lado da rua uma família vizinha vestiu camisa branca bordada e recebeu os alemães com pão e sal.⁴⁹ Filmavam os alemães.

Quando vi os primeiros enforcados do nosso lado, corri para casa: ‘Mamãe, os nossos estão pendurados no céu’. Foi a primeira vez que eu me assustei com o céu, depois disso minha relação com o céu mudou, ele passou a me deixar inquieto. Lembro que as pessoas estavam penduradas muito alto, ou talvez foi o que me pareceu por causa do medo. Se eu já tinha visto pessoas mortas no chão? Já, mas não havia me assustado tanto.

Logo meu pai voltou para nos buscar... Então fomos embora juntos...

Um posto *partisan*, outro... E de repente escutamos: em toda a floresta estavam cantando canções russas. Reconheci a voz de Ruslanova.⁵⁰ No destacamento havia um gramophone e três ou quatro discos, completamente gastos. Fiquei aturdido e não acreditava que estava com os *partisans* e que ali tocava música. Havia morado por dois anos numa cidade ocupada pelos alemães, tinha esquecido como as pessoas cantavam. Eu via como elas morriam... Como tinham medo...

Em 1944 participei da parada dos *partisans* em Minsk. Andamos na ponta da fila direita, me puseram lá para que eu visse o público. ‘Você ainda é pequeno’, diziam os *partisans*, ‘se ficar entre nós vai se perder e não vai ver nada; você precisa se lembrar desse dia’. Entre nós não havia fotógrafos. Uma pena. Não consigo imaginar como eu era na época. Queria saber... Ver meu rosto...

Não me lembro do público. Lembro do céu azul, azul... E dos nossos aviões naquele céu... Nós esperamos tanto por eles, esperamos toda a guerra...”

⁴⁹ Símbolos de hospitalidade na tradição russa.

⁵⁰ Lidia Ruslanova (1900-73), cantora russa, famosa por suas interpretações de canções folclóricas.

Mônada 25 (p. 252-256)*“comíamos o parque”*

Ánia Grúbina, doze anos. Hoje: artista.

“Fico sem voz quando eu conto isso... Minha voz morre...

Chegamos a Minsk depois da guerra. Eu sou de Leningrado sobrevive ao cerco. O cerco de Leningrado... Quando uma cidade inteira morreu de fome, minha cidade linda e amada. Nosso pai morreu... Mamãe salvou os filhos. Antes da guerra ela era um ‘foguinho’. Em 1941 nasceu meu irmão Slavik. Quantos anos ele tinha quando começou o cerco? Seis meses, logo faria seis meses... Ela salvou até aquele pingo de gente... Todos nós, os três... Mas o papai nós perdemos. Em Leningrado os pais de todo mundo morriam, eles morriam mais rápido, e as mães ficavam. Elas certamente eram proibidas de morrer. Como ficaríamos?

De Leningrado, quando romperam o cerco, nos levaram pelas pela Estrada da Vida⁵¹ até os Urais, na cidade de Karpinsk. Primeiro salvaram as crianças. Evacuaram toda nossa escola. Na estrada todos falavam de comida sem parar, de comida e dos pais. Em Karpinsk corremos direto para o parque, não passeávamos no parque, nós o comíamos. Amávamos o lariço em particular, as agulhinhas felpudas - eram uma iguaria! Comíamos os brotos dos pinheirinhos, tirávamos as folhinhas da grama. Desde o bloqueio conheço todas as ervas comestíveis, as pessoas comiam tudo o que havia de verde na cidade. Nos parques e no jardim botânico não havia sobrado nenhuma folha desde a primavera. E no parque de Karpinsk havia muitos falsos-trevo, as assim chamadas azedinhas. Era em 1942, também estavam passando fome nos Urais, mas mesmo assim não era tão assustador quanto em Leningrado.

Naquele orfanato onde eu estava reuniram apenas crianças de Leningrado; não conseguiam matar nossa fome. Passaram muito tempo sem conseguir matar nossa fome. Assistíamos às aulas e mastigávamos papel. Tinham cuidado ao nos dar comida... Eu estava sentado à mesa, isso foi no café da manhã. E vi um gato. Um gato vivo... Saltei da mesa: ‘Um gato! Um gato!’. Todas as crianças o viram e começaram a correr atrás dele: ‘Um gato! Um gato!’. As educadoras eram locais, elas olhavam para nós como se estivéssemos loucos. Em Leningrado não havia sobrado nenhum gato vivo... Um gato vivo era um sonho. Comida para um mês inteiro... Falávamos, mas não acreditavam em nós. Lembro que faziam muito carinho na gente. Nos abraçavam. Ninguém levantava a voz para nós até nosso cabelo crescer depois da viagem. Haviam passado ‘máquina zero’ em todos antes da viagem, meninos e meninas

⁵¹ Estrada usada para a evacuação de Leningrado depois do cerco.

igualmente, e alguns continuaram sem cabelo por causa da fome. Não brincávamos, não corríamos. Ficávamos sentados olhando. E comíamos tudo...

Não lembro quem nos contou sobre os prisioneiros alemães no orfanato... Quando vi o primeiro alemão... eu já sabia que era um prisioneiro, eles trabalhavam nos arredores da cidade em minas de carvão. Até hoje não entendo por que eles vinham correndo para o nosso orfanato, justamente o de crianças de Leningrado?

Quando eu o vi... Esse alemão... Ele não dizia nada. Não pedia. Havíamos acabado de terminar o almoço e eu, pelo visto, ainda estava com cheiro de comida: ele ficou meu lado cheirando o ar, maxilar dele se mexia involuntariamente, como se estivesse mastigando algo, e ele tentava segurá-lo com as mãos. Fazer parar. Mas ele se mexia e se mexia. Eu não conseguia ver uma pessoa passando fome, de jeito nenhum. Em absoluto! Todos nós tínhamos essa doença... Corri e chamei as meninas, alguém tinha um pedacinho de pão, entregamos aquele pedacinho a ele.

Ele agradeceu e agradeceu.

- *Danke schon...Danke schon...*⁵²

No dia seguinte veio nos ver com um camarada. E assim foi... Eles usavam sapatos pesados de madeiras. Toc, toc. Quando ouvia essa, batida saía correndo...

Já sabíamos quando viriam até esperávamos por eles. Saíamos correndo com o que tínhamos. Quando eu tinha plantão na cozinha, deixava o pedaço de pão do meu dia inteiro para eles, e de noite raspava as panelas. Todas as meninas deixavam algo para eles, não lembro se os meninos deixavam. Nossos meninos estavam sempre com fome, faltava comida para eles o tempo todo. As educadoras nos davam bronca porque nós, meninas, também desmaiávamos de fome, mas mesmo assim deixávamos comidas para aqueles prisioneiros em segredo.

Em 1943 ele já não vinham, naquele ano tudo ficou mais fácil. Já não se passava tanta fome nos Urais. No orfanato havia pão de verdade, nos davam mingau à vontade. Mas até hoje não consigo ver uma pessoa passando fome. A forma como olha... Ela nunca olha direto, sempre fita um ponto além... Há pouco tempo mostraram os refugiados na televisão... Está acontecendo uma guerra em algum lugar, de novo. Estavam atirando. Gente faminta fazia fila com tigelas vazias. Com olhos vazios. Lembro daqueles olhos... Saí correndo para o outro quarto, tive uma crise de histeria.

⁵² “Muito obrigado”, em alemão (MA).

No primeiro ano da evacuação não reparávamos na natureza, tudo o que era natureza só nos despertava um desejo: provar pra ver se era comestível. E só um ano depois eu vi como era bonita a natureza dos Urais. Os pinheiros selvagens que havia ali, o capim alto, uma floresta inteira de cerejas-galegas. Que pôr do sol! Passei a desenhar. Não havia tintas, desenhávamos a lápis. Eu desenhava cartões postais, nós os mandávamos para nossos pais em Leningrado. O que eu mais gostava de desenhar eram as cerejeiras. Karpinsk tem um cheiro de cereja-galega.

Há anos me persegue o desejo de ir para lá. Quero muito ver se nosso orfanato ainda está de pé... O prédio era de madeira - será que sobreviveu a nova vida? Como estará o parque municipal agora? Queria ir na primavera, quando tudo começa a florir. Agora não imagino que dê para comer cerejas-galegas aos punhados, mas nós comíamos. Comíamos até quando eles estavam verdes. Amargas.

Depois do cerco... Sei que o ser humano pode comer de tudo. As pessoas comiam até terra... Nas feiras vendiam a terra dos depósitos de alimentos queimados e destruídos de Badáievski, e davam valor particular à terra na qual havia sido derramado óleo de girassol, ou à terra misturada com doce de fruta queimado. Uma e outra estavam caro.

Nossa mãe só podia comprar a terra mais barata, sobre a qual ficavam os barris de arenque, essa terra só tinha cheiro de sal, mas não havia sal nela. Só o cheiro de arenque.

Me alegrar com as flores... Com a grama nova... Só me alegrar... Demorei para aprender...

Décadas depois da guerra..."

Mônada 26 (p. 256-258)

"quem chorar vai levar um tiro..."

Vera Jdan, catorze anos. Hoje: ordenhadora.

"Tenho medo de homens... Tenho isso desde a guerra..."

Nos pegaram com as submetralhadoras e nos levaram, levaram para a floresta. Acharam uma clareira. 'Não', o alemão balançou a cabeça. 'Aqui não...' Levaram adiante. Os *politisai* diziam: 'É um luxo deixar uns bandidos *partisans* como vocês num lugar tão bonito. Vamos deixar vocês na sujeira.'

Escolher um lugar mais asqueroso, sempre havia água parada ali. Deram pás para o meu pai e para o meu irmão cavarem uma vala. E puseram eu e minha mãe debaixo de uma árvore, olhando. Olhávamos como cavavam a vala, meu irmão cavou pela última vez: 'Ê, Verka!...'. Tinha dezesseis anos... Dezesseis... Só isso...

Eu e mamãe vimos como eles foram fuzilados... Nos proibiram de desviar os olhos ou de fechá-los. Os *politsais* ficavam vigiando... Meu irmão não caiu na vala, ele se dobrou por causa da bala e deu um passo para frente, ficou sentado perto da vala. Empurraram-no com as botas para dentro da vala, para sujeira. E o que era mais terrível não era que haviam atirado neles, mas que eles tinham sido deixados naquela lama pegajosa. Na água. Não nos deixaram chorar, nos fizeram ir para a aldeia. Nem jogaram terra por cima.

Eu e mamãe choramos por dois dias. Chorávamos baixinho, em casa. No terceiro dia veio aquele mesmo alemão em dois *politisai*: ‘Preparem-se para enterrar os seus bandidos’. Fomos para o mesmo lugar, eles estavam boiando na vala; aquilo era um poço, e não uma sepultura. Pegamos nossas pás, cobrimos a vala com terra e choramos. E eles diziam: ‘Quem chorar vai levar um tiro... Sorriam’. Eles nos obrigaram a sorrir. Eu me curvei, um deles se aproximou e espiou meu rosto para ver: eu estava sorrindo ou chorando?

Estavam de pé... Todos homens jovens, bonitos... Sorriam... E eu já nem estava com medo dos mortos, mas dos vivos. Desde aquela época tenho medo de homens jovens...

Não me casei. Não conhecia o amor. Tinha medo: vai que dou à luz a um menino.”

Mônada 27 (p. 260-263)

“*eles a trouxeram em pedacinhos...*”

Vália Emitróvich, onze anos. Hoje: operária.

“Não quero lembrar não quero lembrar nunca quero...”

Éramos sete filhos. Antes da guerra, a mamãe ria: ‘O sol brilhando, todas as crianças vão crescer’; a guerra começou, ela chorava: ‘Numa hora de tanto aperto... Tem mais criança em casa do que feijão...’. Iuzik tinha dezessete anos; eu tinha onze; Ivan, nove; Nina, quatro; Gália, três; Álika, dois; e Sacha, cinco meses. Bebê de peito, ainda mamava e chorava...

Naquela época eu não sabia, nos contaram isso depois da guerra, que nossos pais tinham ligações com os *partisans* e com nossos prisioneiros que trabalhavam na fábrica de laticínios. A irmã de minha mãe trabalhava lá. Lembro de uma coisa: à noite, uns homens estavam em nossa casa, e pelo visto passava a luz pela janela, ainda que ela estivesse coberta com o cobertor grosso; ouviu-se um tiro na direção da janela. Mamãe pegou a lâmpada e escondeu embaixo da mesa.

Mamãe estava cozinhando algo feito de batatas para nós, ela sabia fazer tudo de batata? como se diz hoje em dia, mil e um pratos. Estávamos nos preparando para algum feriado. Lembro que havia um cheiro de comida gostosa em casa. E meu pai estava colhendo

trevos na floresta. Os alemães rodearam a casa e ordenaram: ‘Saíam!’. Saímos mamãe e nós, três crianças. Começaram a bater na mamãe, ela gritou:

- Crianças, entrem em casa.

Puseram-na contra a parede embaixo da janela, e nós estávamos na janela.

- Onde está seu filho mais velho?

Mamãe respondeu:

- Está revolvendo a turfa.

- Vamos para lá.

Empurraram mamãe para dentro do carro e subiram.

- Gália saiu correndo da *khata* e gritou, pedia pela mamãe. Jogaram-na no carro junto com a minha mãe. Minha mãe gritava:

- Crianças, entrem em casa...

Papai veio correndo o campo, pelo visto foram falar para ele; pegou uns documentos e saiu correndo atrás da minha mãe. Ele também gritou para nós: ‘Crianças, entre em casa’. Como se a casa fosse nos salvar ou como se nossa mãe estivesse ali. Ficamos esperando no pátio... À noite uns subiram no portão, outros nas macieiras: será que o nosso pai, mãe, nossa irmã e irmão estavam vindo? Avistamos pessoas correndo de outro da outra ponta da aldeia: ‘Crianças, larguem a *khata* e corram. Seus pais já se foram. E estão vindo atrás de vocês...

Nos arrastamos pelo campo de batatas até o pântano. Ficamos lá à noite, o sol começou a sair: o que faríamos? Lembrei que havíamos esquecido da pequena no berço. Fomos para a aldeia, pegamos a pequena, ela estava viva. só estava azul de tanto gritar. Meu irmão Ivan disse: ‘Dê comida para ela que comida’. Que comida eu ia dar para ela? Nem peito tinha. Mas ele ficou com medo de que ela morresse e pediu: ‘Tente...’.

Veio a vizinha:

- Crianças, vão vir buscar vocês. Vão para a casa da sua tia.

Mas nossa tia morava em outra aldeia. Dissemos:

- Vamos procurar nossa tia, mas você nos diz onde estão nossa mãe, o papai, irmãzinha e irmãozinho?

Ela nos contou que eles haviam sido fuzilados. Estavam na floresta...

- Mas vocês não devem ir para lá, crianças.

- Vamos embora da aldeia e passamos lá para nos despedir.

- Não podem, meninos...

Ela nos levou até a parte de fora da aldeia, mas não deixou ir para o lugar onde estavam nossos parentes.

Muitos anos depois eu soube que haviam arrancado os olhos da mamãe, os cabelos e cortado o peito dela. Soltaram cães policiais em cima da pequena Gália, que havia se escondido debaixo do pinheiro e não respondia aos chamados. Eles a trouxeram em pedacinhos... Mamãe ainda estava viva, mamãe entendia tudo... Diante dos olhos dela...

Depois da guerra sobramos eu e minha irmãzinha Nina. Eu a encontrei na casa de desconhecidos e a levei. Fomos para o Comitê Executivo Regional: ‘Deem um quarto para a gente, nós duas vamos morar juntas’. Nos deram um corredor no alojamento dos operários. Eu trabalhava na fábrica. Nina estudava na escola. Eu nunca a chamava pelo nome, era sempre: ‘irmãzinha’. Eu só tenho ela. É a única.

Não quero lembrar. Mas as pessoas precisam contar suas desgraças. É difícil chorar sozinha...”

Mônada 28 (p. 270-272)

“mas pelo menos vou encher seu bolso com batatas...”

Kátia Záiat, doze anos. Hoje: operária do sovkhoz Klitchevski.

“Minha avó nos expulsava das janelas...

Ela mesmo ficava olhando e contava para a mamãe:

- Acharam o velho Topor no campo de centeio... Todos os nossos soldados feridos estavam lá... Ele havia levado roupas dos filhos para os soldados, queria disfarçá-los para que os alemães não identificassem. Atirando nos soldados no campo de centeio, mas levaram Todor para a casa dele e mandaram cavar uma cova ao lado da *khata*. Estava cavando...

O velho Todor era nosso vizinho. Da janela dava para vê-lo cavando a vala. Terminou de cavar... Os alemães tiraram a pá dele, gritaram algo na língua deles. O velho não entendeu ou não ouviu, porque havia muito tempo era surdo, então empurraram para a vala e fizeram sinal para ficar de joelhos. E assim o enterraram vivo... De joelhos...

Todos ficaram com medo. Quem são eles? Será que são humanos? Os primeiros dias da guerra...

Passamos muito tempo evitando a *khata* do velho Todor. Todos sentiam que ele estava gritando debaixo da terra.

Queimaram nossa aldeia de uma forma que só sobrou terra. Só pedras nos pátios, e mesmo elas estavam pretas. Na nossa horta não sobrou nem capim. Queimou. Vivíamos de caridade - eu e minha irmãzinha íamos para outras aldeias, pedíamos para as pessoas:

- Deem algo para a gente...

Mamãe estava doente. Mamãe não conseguia ir conosco, ela tinha vergonha.

Chegamos a uma casa:

- De onde vocês são, meninas?

- De Iádrena Slobodá. Queimaram nossas coisas

Davam: uma tigelinha de cevada, um pedacinho de pão, um ovo... Assim, agradeço às pessoas, todas nos davam algo.

Em outra ocasião, a gente cruzou a soleira, e as mulheres choravam alto:

- Ah, crianças, quantos vocês são! De manhã passaram que duas duplas.

Ou:

- Umhas pessoas acabaram de sair. Não sobrou pão, mas pelo menos vou encher seu bolso com batatas.

E assim não nos deixam sair da casa de mãos vazias. Nem que fosse um punhado de linho, davam algo, e no fim do dia juntávamos um feixe de linho. Mamãe fiava ela mesmo, tecia. Tingia de preto no pântano de turfa.

Meu pai voltou do front. Começamos a construir uma casa, havia sobrado duas vacas em toda aldeia. Trazíamos lenha nas vacas. Carregávamos. Eu não conseguia levantar uma acha de lenha maior do que eu, mas, se fosse da minha altura, eu puxava.

A guerra não terminou logo... Dizem que durou mais quatro anos. Por quatro anos atiraram... Mas para esquecer, quanto tempo leva?"

Mônada 29 (p.272-274)

“vô-vô viu a u-va...”

Fédia Trutko, treze anos. Hoje: chefe de seção de uma fábrica de cal.

“A história é essa...

Dois dias antes da guerra, levamos a mamãe para o hospital, ela estava muito doente. O hospital era em Brest. Nunca mais vimos nossa mãe.

Dois dias depois, os alemães entraram na cidade. Eles expulsaram os doentes do hospital, e quem não conseguia andar levaram de automóvel para algum lugar. Entre eles, disseram umas pessoas, estava a minha mãe. Foram fuzilados em algum lugar. Mas onde? Como? Quando? Não fiquei sabendo, não sobrou nenhum vestígio.

A guerra nos surpreendeu, eu, minha irmã e meu pai em casa, em Berioza. Meu irmão Volódia estudava no colégio técnico-rodoviário de Brest. Outro irmão, Aleksandr, se formou

no colégio da Frota Vermelha de Pinsk, trabalhava lá mesmo como mecânico de navios a vapor.

Nosso pai Stepan Aleksêievitch Trutko, era vice-presidente do Comité Executivo Regional de Berioza. Ele recebeu ordens de evacuar para Smolensk com os documentos. Deu um pulo em casa, correndo:

- Fédia, pegue sua irmã e vai para a casa do vovô em Ogoródniki.

De manhã chegamos no sítio do vovô e de noite meu irmão Volódia bateu na janela, tinha andado a pé de Brest por dois dias e duas noites. Em outubro, Aleksandr também apareceu no sítio. Ele contou que o barco a vapor no qual eles haviam navegado para Dnepropetrovski tinha sido bombardeado. Quem sobreviveu foi feito prisioneiro. Algumas pessoas haviam fugido, entre elas nossos Sacha.

Todos ficamos felizes quando os *partisans* passaram na casa do vovô: vamos com eles! Vamos nos vingar.

- Em que série você está? - o comandante me perguntou quando nos levaram até ele.

- Quinta série.

Escutei a ordem:

- Deixe o menino no acampamento familiar.

Meus irmãos haviam recebido espingardas, e eu, um lápis para estudar.

Mas eu já era pioneiro. Este era o meu grande trunfo, que eu já era pioneiro. Pedia para ir ao destacamento de combate.

- Temos menos lápis que espingardas - brincava o comandante.

A guerra acontecia ao redor, e nós estudávamos. Chamávamos nossa escola de 'escola verde'. Não havia carteira, sala de aulas, livros, só havia alunos e professores. Havia uma cartilha para todos, um livro de história, um livro de exercícios de aritmética e uma gramática. Sem papel, giz, tinta nem lápis. Limpávamos uma clareira, jogávamos areia, e essa era a nossa 'lousa escolar', desenhávamos nela com galhinhos finos. Em vez de cadernos, os *partisans* trouxeram panfletos alemães, papel de parede velho e jornais. Até uma campanha escolar tinham conseguido. Eles ficaram muito felizes com isso. Como é ser uma escola de verdade sem uma campanha para dar o sinal? Tínhamos lenços vermelhos.

- Ataque aéreo! - gritava o guarda.

A clareira se esvaziava.

Depois do bombardeio a aula continuava. Os alunos do primeiro ano traçavam na areia com galhinhos:

- Vo-vô viu a u-va...

Com galhinhos de pedaços de madeira fizemos um grande ábaco vertical. Talhamos alguns conjuntos de letras de madeira. Tínhamos até educação física. Montamos um ginásio de esportes com barra de exercícios, pista de corrida, vara e um círculo para arremesso de granadas. De todos, eu era que jogava as granadas mais longe.

Terminei o sexto ano e disse com firmeza que iria para o sétimo depois da guerra. Me deram uma metralhadora. Depois, eu mesmo consegui uma carabina belga, ela era pequena e leve.

Aprendi a atirar bem. Mas esqueci a matemática...”

Mônada 30 (p. 288-289)

“mas ela começou a gritar: ‘não é minha filha! não é minha-a-a...’”

Faína Liustsko, quinze anos. Hoje: funcionária do cinema.

“Todo dia eu me lembro mas vou vivendo... Como vivo? Me explique...

Lembro que todos os soldados do destacamento punitivo se vestiam de preto, de preto... Com quepe saltos... Até os cachorros deles eram pretos. Brilhavam.

Nós nos apertávamos contra nossas mães... Eles não matavam todos, não matavam toda a aldeia. Pegaram os que estavam à direita. Do lado direito. E eu e minha mãe estávamos ali... Nos dividiram: as crianças separadas dos adultos. Entendemos que naquela hora eu fuzilar os adultos e nos deixar. Minha mãe estava ali... Mas eu não queria viver sem minha mãe. Pedia por ela e chorava. De alguma forma me deixaram ir...

Mas ela, quando viu... Começou a gritar:

- Não é minha filha!

- Mamãe! Ma...

- Não é minha filha! Não é minha filha! Não é minha-a-a...

- Ma-a-mãe!

Os olhos dela não estavam cheios de lágrimas, mas de sangue. Os olhos cheios de sangue....

-Não é minha filha!

Me arrastaram para algum outro lugar... E eu vi como primeiro atiravam nas crianças. Atiravam e ficavam olhando os pais sofrerem. Fuzilaram minhas duas irmãs e meus dois irmãos. Quando haviam matado as crianças, começaram a matar os pais. Eu já não vi mais minha mãe... Talvez ela tenha caído...

Havia uma mulher de pé, segurava uma criança de peito nos braços que tomava água numa mamadeira. Eles atiram primeiro na mamadeira, depois na criança... E depois mataram a mãe...

E eu me surpreendo como vivo depois disso? Sobrevivi quando criança... mas como eu vivo adulta? Já sou adulta há muito tempo...”

APÊNDICE B – Slide 1

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

Parte 1



❖ Se a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi um conflito de interesses entre as potências imperialistas;

- Podemos dizer que a Segunda Guerra foi uma continuação da Primeira.

❖ Potências europeias não dão a devida atenção aos movimentos beligerantes de Hitler;

- Viam com bons olhos o fortalecimento de Hitler;
 - Capaz de conter o comunismo.
- 1936 – Pacto anti-Komintern.



- **Alemanha** - Humilhada após a 1ª G. M., reorganizou-se sob a égide nazista. Condenou o tratado de Versalhes, ampliou suas forças armadas e iniciou sua expansão anexando os Sudetos e a Áustria (Anschluss).

- **Itália** - Após a “vitória mutilada” na 1ª G. M., voltou seus esforços para o ambicioso projeto de construção de uma Grande Itália fascista em torno do Mediterrâneo.

- **Japão** - Após todo o crescimento industrial do país durante a Era Meiji, os japoneses voltaram-se para áreas do continente asiático em busca de recursos naturais como ferro, petróleo e carvão.



Soldados alemães em Nuremberg (1935)



Manifestação de membros do partido nazista, década de 1930.

Guerra diplomática

- ❖ O imobilismo anglo-francês
 - França e Inglaterra faziam “vista grossa” diante do fortalecimento das potências nazifascistas.
 - Acreditavam piamente que estas ditaduras impediriam o avanço do socialismo pela Europa.
 - Tolerância sobre as reivindicações de Hitler
 - Anexação da Áustria e dos Sudetos (Tchecoslovaquia).
 - Invasão da Polônia (1939) inicia a guerra.
- ❖ Pacto Germano-soviético de não agressão.
 - Pacto Ribentrop-Molotov
 - Garantia a não agressão mútua e determinava a divisão da Polônia entre Alemanha e URSS.

A invasão da Polônia e o avanço do Eixo

Em 1º de setembro de 1939 as tropas alemãs cruzaram a fronteira polonesa. Em poucos dias, a Polônia já estava nas mãos dos nazistas. **França e Inglaterra declaram guerra à Alemanha.** Tem início a Segunda Guerra Mundial.

Fazendo uso da **blitzkrieg (guerra relâmpago)** os nazistas rapidamente avançaram pelo continente europeu.

- ❖ Invasão da Noruega e da Dinamarca.
- ❖ Invasão dos Países baixos;
 - Furar a Linha Maginot, que protegia a França.
- ❖ Alemanha invade a França;
 - Governo colaboracionista de Vichy.
- ❖ Domina quase toda a Europa;
 - Restavam Inglaterra e URSS.

❖ A RESISTÊNCIA INGLESA

- ❖ Maior conflito aéreo da guerra.
- ❖ Bombardeios diários à Inglaterra.
- ❖ RAF acumula grandes vitórias contra a Luftwaffe
 - ❖ Norte da África
 - Aricakorps (1941)

GUERRA NO PACÍFICO

- ❖ Aproveitando-se da sua condição de país mais industrializado e militarizado no Pacífico, o Japão inicia seu processo de expansão imperialista;
 - Ataques à China.

- ❖ Invasão da Indochina (Vietnã) (1941);
 - Sanções econômicas dos EUA contra o Japão.
 - Interesse na região.

- ❖ Ataque à Pearl Harbor;
 - Declaração de guerra ao Eixo.

- ❖ Batalha de Midway;
 - Primeira grande vitória dos EUA.



Navio USS Arizona, afundado em Pearl Harbor.

APÊNDICE C – Roteiro de análise da mônada

ROTEIRO DE ANÁLISE DA MÔNADA

- 1) Em que momento histórico está inserido o narrador do relato que você leu?
- 2) Identifique o local de origem do narrador(a). Se necessário, pesquise na internet.
- 3) Como se chamava o narrador?
- 4) Qual era a sua profissão quando o relato foi produzido?
- 5) Que idade tinha o sobrevivente durante o período?
- 6) Do ponto de vista do episódio narrado, o que mais te marcou?
- 7) Quais sentimentos você consegue identificar no narrador?
- 8) Esses sentimentos são positivos ou negativos?
- 9) E você? O que você sentiu ao ler a narrativa?
- 10) Você já viveu algo parecido nos últimos anos? (relacionar com a Covid)

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

Parte 2

URSS DETÊM OS ALEMÃES

- ❖ Operação Barbarossa (1941)
 - Invasão da URSS.
 - Controlar seus vastos recursos naturais
 - Acabar com o regime socialista na Europa.
- ❖ Exército vermelho muito numeroso,
 - 85% dos soldados nazistas voltados para a frente russa.
- ❖ Tática da *terra arrasada*
- ❖ Mira a conquista do Cáucaso.
 - Rico em petróleo
 - Operação azul
 - Stalingrado
- ❖ Rendição dos nazistas, mesmo contra a ordem de Hitler de lutar até o último homem.



Soldado Soviético comemorando a vitória em Stalingrado, 1943.

RUMO AO DIA D

- ❖ Stalingrado muda o panorama da guerra.
- ❖ Alemanha prejudicada em todas as frentes.
- ❖ Aliados invadem a Itália.
- ❖ Hitler toma Roma.
 - Formação da Linha Gótica.
- ❖ Apesar da demora na formação, a Frente Ocidental finalmente avança pela Normandia.
 - 6 de junho de 1944 – o dia D.
- ❖ 25 de agosto de 1944.
 - Libertação de Paris.



Desembarque de tropas americanas da Normandia, junho de 1944.

O BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL



Monumento em homenagem aos “Pracinhas”, no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro.

O Holocausto

- ❖ Perseguição aos judeus piora com o início da derrota.
 - Ganhariam pelo menos a guerra racial.
 - A “Solução Final”.
- ❖ Não só judeus foram perseguidos pelos nazistas
 - Negros, homossexuais, ciganos, testemunhas de Jeová...





Homens em alojamento em campos de concentrações nazistas.



Os horrores da política de extermínio perpetrada pelos nazistas.

O FIM DA GUERRA

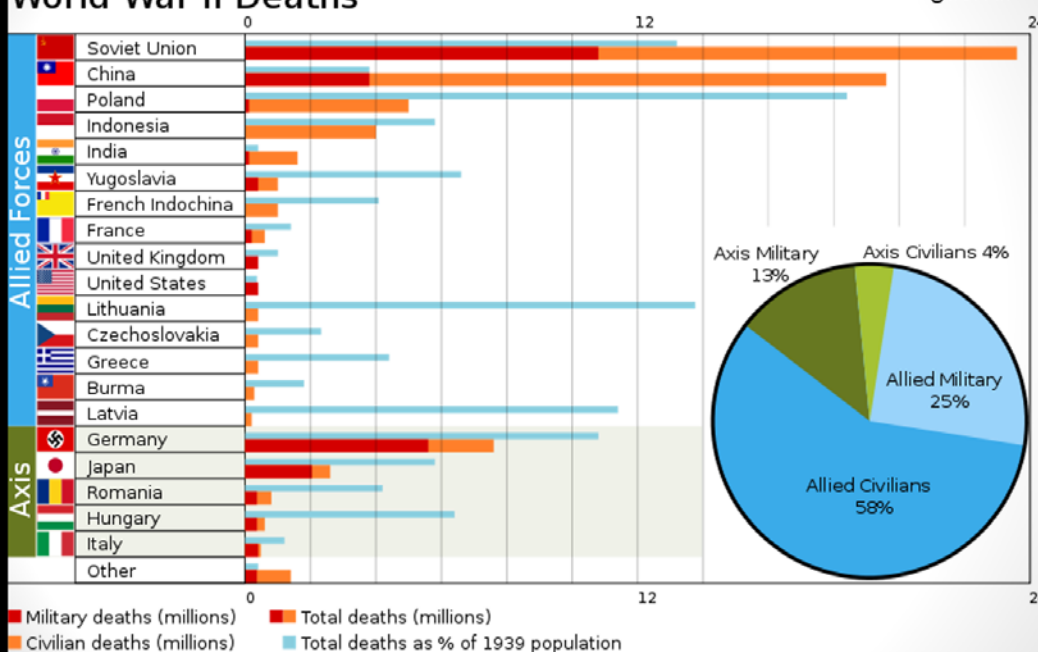
- ❖ Início de 1945
 - Guerra definida a favor dos Aliados.
- ❖ Exércitos da URSS, Inglaterra e EUA marcham para Berlim.
 - Retaliação.
- ❖ Hitler temia morrer tragicamente, como Mussolini
 - Se suicida junto com Eva Braum.

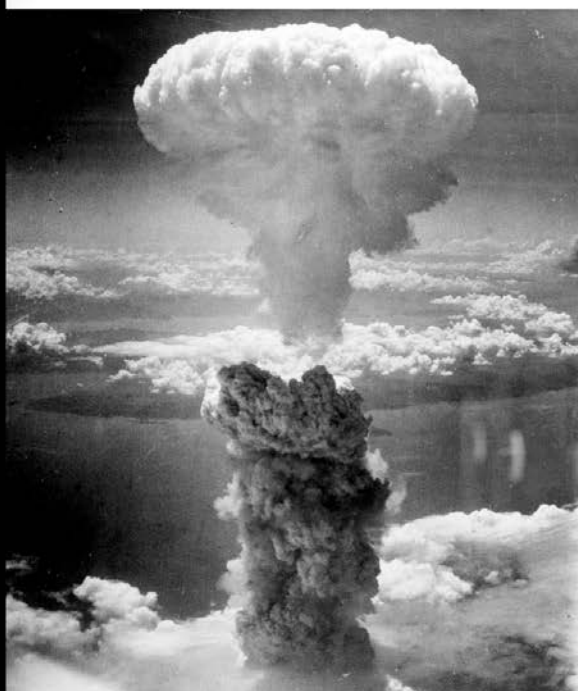
AS BOMBAS ATÔMICAS

- ❖ Depois da batalha de Midway, a frota japonesa ficou destruída.
 - Resto da guerra só para subjugar o Japão.
- ❖ Mesmo com a guerra perdida, o Japão resiste à invasão.
 - Kamikazes
- ❖ Hirohito se aproxima de Stalin
 - EUA respondem com a Little Boy.
- ❖ URSS invade a Manchúria
 - EUA lançam a Fat Man.

World War II Deaths

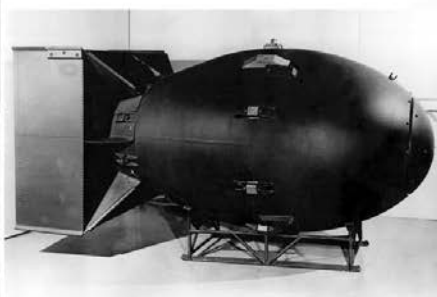
Gráfico indicando as perdas humanas durante a guerra.





À esquerda: a nuvem de cogumelo formada após o ataque à Hiroshima;

Abaixo: a bomba "little boy" responsável pela morte instantânea de dezenas de milhares de civis japoneses.



O PÓS GUERRA

- ❖ Maior conflito da história;
 - 60 milhões de mortos.
 - Maioria de soviéticos.
- ❖ URSS foi quem mais contribuiu para a derrota de Hitler.
- ❖ EUA
 - 85% de crescimento na Guerra
- ❖ Criação da ONU para substituir a Liga das Nações.
- ❖ A Alemanha é dividida em zonas de influência britânica, francesa, americana e soviética. Berlim divide-se entre americanos e soviéticos.