



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thiago Silva Hanashiro

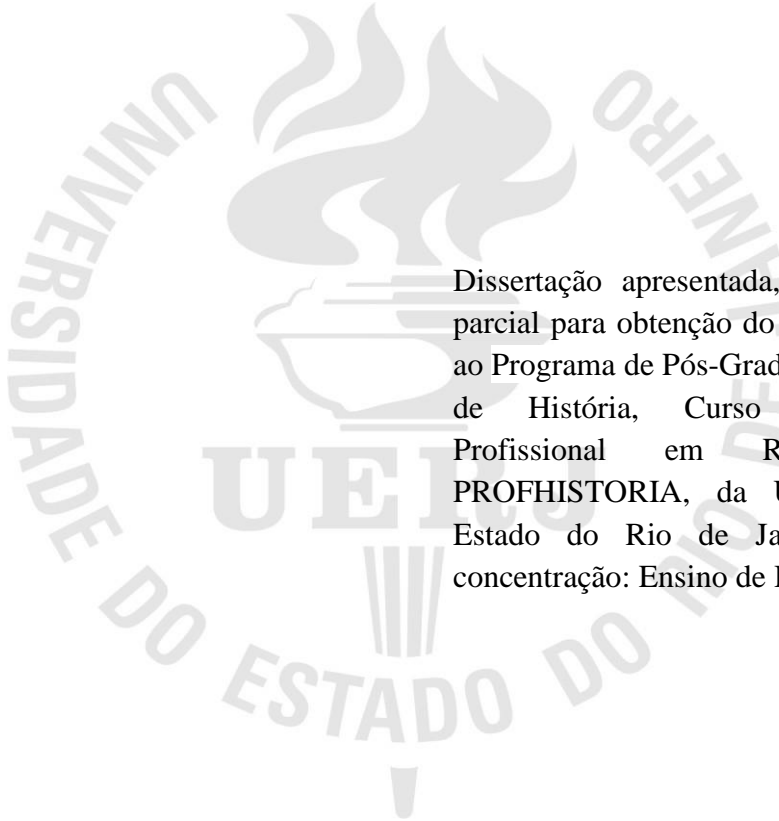
**Scholastique Mukasonga: uma escritora ruandense em uma sala de aula de
História**

São Gonçalo

2023

Thiago Silva Hanashiro

Scholastique Mukasonga: uma escritora ruandense em uma sala de aula de História



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. Dr^ª. Géssica Góes Guimarães Gaio.

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

H233 TESE	<p>Hanashiro, Thiago Silva. Scholastique Mukasonga: uma escritora ruandense em uma sala de aula de História / Thiago Silva Hanashiro. – 2023. 96f.</p> <p>Orientador: Prof^a. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Didática - Teses. 2. Educação – História – Teses. 3. História - Estudo e ensino - Teses. I. Gaio, Géssica Góes Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CRB7 – 5190</p>	CDU 37
--------------	---	--------

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

Assinatura

Data

Thiago Silva Hanashiro

Scholastique Mukasonga: uma escritora ruandense em uma sala de aula de História

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 6 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Sílvia Adriana Barbosa Correia
Universidade do Porto

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha companheira, aos meus amigos de profissão.

Dedico aos estudantes que estiveram comigo ao longo desse desafio, como também à minha orientadora.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi, desde seu princípio, produto de incentivos, ideias, intervenções e encorajamentos de diversas pessoas. Sua existência, ao menos considerando o resultado em questão, não seria possível sem a participação, direta e indireta, de familiares, amigos, professores e estudantes.

Agradeço, primeiramente, a meus pais, Isabel e Eduardo. Desde meus primeiros anos até o presente, eles me ensinaram que a Educação e a Ciência são valores fundamentais e, talvez inconscientemente, me direcionaram para a profissão de educador-pesquisador.

Em seguida, agradeço aos professores que estiveram comigo ao longo das disciplinas obrigatória e eletivas, em especial às professoras Márcia Gonçalves – responsável pelo meu reencontro não traumático com a teoria e a filosofia da História – e Sonia Wanderley – desde então minha grande referência no âmbito do Ensino e Aprendizagem em História.

Em continuidade, sou muito grato pelo apoio de pessoas próximas a mim que, mesmo não pertencendo ao campo da educação, foram pacientes ao ponto de ouvirem minhas aflições e ideias, como também se dispuseram a ler as muitas versões deste texto. Aos amigos Edson e Ricardo, muito obrigado.

Agradeço também à minha companheira, Ingrid, por trazer junto de seu afeto e suporte seus conhecimentos e práticas enquanto pedagoga. Em várias ocasiões, com poucas e claras palavras, seu apoio contribuiu para que eu avançasse em determinados pontos que, a meu ver, não existia essa possibilidade.

Por fim, gostaria de agradecer em especial duas pessoas que caminharam mais intimamente ao meu lado nessa jornada. Em primeiro lugar, a professora Géssica Guimarães, minha orientadora. Desde os primeiros momentos ela acreditou em minha pesquisa, e em nenhum momento esteve indisponível para me ajudar. Ela também acreditou em mim, academicamente falando, sempre colocando palavras de reconhecimento e de carinho. Todas elas foram fundamentais para chegarmos juntos até aqui. Em segundo lugar, meu querido amigo e mentor, companheiro de chão de escola, o professor Luís Affonso. Seu papel foi fundamental por motivos parecidos com os assinalados em relação à professora Géssica, mas a proximidade quase que diária, somada à paixão compartilhada pela História e pela Literatura, fizeram dele uma espécie de orientador informal.

RESUMO

HANASHIRO, Thiago Silva. *Scholastique Mukasonga: uma escritora ruandense em uma sala de aula de História*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho se realiza a partir do estudo das possibilidades didático-pedagógicas no Ensino e Aprendizagem em História da obra *A mulher de pés descalços* (2017), da escritora Scholastique Mukasonga. Considerando a potencialidade da narrativa de uma autora negra, mulher, africana e autorreconhecida como sobrevivente do genocídio perpetrado em seu país, Ruanda, o presente texto mobiliza conceitos a partir da História, da Memória e do Trauma Histórico, buscando entender as múltiplas importâncias de seus relatos para a construção de práticas identificadas com uma proposta de ensino e aprendizagem ancorada na Didática da História e, sobretudo, no conceito de Identidades Razoáveis. Em complemento, esta pesquisa versa sobre a elaboração e aplicação de uma sequência didática referente baseada na obra de Mukasonga em uma turma de terceira série do Ensino Médio. Por fim, analisa também os resultados dessa tentativa, refletindo sobre os desafios teóricos e práticos para consolidar a aliança entre a escrita feminina africana e o ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História; memória e identidade; trauma histórico; aprendizagem histórica; didática da História; consciência histórica.

ABSTRACT

HANASHIRO, Thiago Silva. *Scholastique Mukasonga: a rwandan writer in a History classroom*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This work is developed by the interest on discovery the many possibilities of learning and teaching History through the book of a rwandan writer, Scholastique Mukasonga, *The barefoot woman* (2017). Assuming the powerfulness of a narrative made by a black woman from Africa, self-recognized as rwandan genocide survivor, the present research works orbiting concepts as History, Memory and Historic Trauma, seeking do comprehend the many values of her stories to the develepment of teaching practices anchored in Didactic of History and, mostly, in the concept of Reasonable Identities. This work also talks about the experience related to a theoretical and practical following teaching based in Mukasonga's book and aimed to a late year senior high school. Lastly, analysis also the results of this atempt, considering on his theoretical practical challenges to integrate an alliance between the writing of an african woman and the History teaching.

Keywords: History teaching; memory and identity; historic trauma; historic learning; didactics of History; historic consciense.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	“LITERATURA PRA QUÊ?” NOVAS OPORTUNIDADES NO UNIVERSO DA LEITURA LITERÁRIA	14
1.1	Doravante a literatura deve ser justificada: problematizando consensos literários do Ocidente	15
1.2	Educação literária: a leitura e o encontro com o texto	21
1.3	Literatura africana pós-colonial: existência, visibilidade e ativismo em prol de novas identidades	25
1.3.1	<u>A cultura após a colônia: literatura e libertação nacional</u>	28
1.3.2	<u>O triunfo da cultura nacional sob a ótica de Amílcar Cabral</u>	29
2	A GUARDIÃ DA MEMÓRIA: A NARRATIVA LITERÁRIA E O TESTEMUNHO DE UM POVO	34
2.1	A dor e o trauma	38
2.1.1	<u>A estratégia do esquecimento</u>	40
2.1.2	<u>Rememoração: a “memória ativa que transforma o presente”</u>	43
2.1.3	<u>O trauma narrado</u>	44
2.2	O fenômeno testemunhal	47
2.2.1	<u>Testemunho, literatura e ficção</u>	48
3	A LITERATURA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: SCHOLASTIQUE MUKASONGA, AS IDENTIDADES RAZOÁVEIS E OS LIMITES PRÁTICOS DA PRESENTE	52
3.1	Consciência histórica e as identidades razoáveis	54
3.2	A mulher de pés descalços: uma literatura outra no ensino e aprendizagem em história	60
3.3	Da vontade teórica aos desafios práticos: minha breve experiência em sala de aula ao lado de Scholastike Mukasonga	62

3.4	O necessário retorno	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – Plano de aula 1	83
	APÊNDICE B – Relatório de resultados	85
	APÊNDICE C – Plano de aula 2	88
	ANEXO A – Ementas bimestrais do oitavo ano do ensino fundamental II	91
	ANEXO B – Grades escolares do primeiro ano do ensino médio	96

INTRODUÇÃO

Não sei exatamente quando isso começou, mas, se tem alguma coisa que aprendemos em História, é que delimitar inícios e finais para grandes eventos a partir de datas muito precisas nem sempre é uma tarefa fácil, ou possível. E, bom, para mim, esse foi um grande evento. Defino como um marco, então, não uma data, mas um livro.

O primeiro foi A Revolução dos Bichos. Eu estava no meu primeiro ano do ensino médio e, por algum motivo, comentei com o meu professor de História que nunca tinha lido o livro, só visto o filme. Ele disse, então, que poderia me emprestar a cópia dele. Quando terminei de ler e fui entregá-lo, começamos a conversar. Falamos da revolução, do Orwell, da crítica, e da crítica da crítica, falamos pelos cotovelos, parados em pé no corredor da escola. Acredito que se deu aí o início do grande evento.

A partir de então, passamos a trocar diversos livros e a conversar sobre eles. O que sentimos quando lemos, o que dialogava com a produção anterior dos autores, qual parte foi mais interessante. Não dá para esquecer o dia em que, apresentando um slide sobre a Segunda Guerra Mundial, ele disse algo como: “Essa questão é tratada em Max, de Sarah Scali. A Júlia que me emprestou esse livro”. Devo admitir, aquele momento foi uma feliz surpresa.

Porém, vale lembrar, nem só de surpresas felizes vivem os jovens leitores, e quando ele me emprestou As Vinhas da Ira, fiquei chocada. Conversando sobre o livro, eu disse que não conseguia parar de chorar quando terminei. Foi uma obra extremamente importante para mim na época e pude compreender diversas questões por meio da experiência daquelas personagens de uma maneira profundamente sensível. Me assustei. Ele simpatizou com o que eu sentia. Falou sobre como a literatura da fome era também muito forte aqui no Brasil durante a década de 1930. Indicou outro livro, O Quinze, de Rachel de Queiroz. E, enfim, em uma frase poética, formulada por meio de sábias, eloquentes e elaboradas palavras, ele resumiu a obra de Steinbeck: “Esse livro é um chute na nossa cara”.

De verdade, não há melhor maneira para definir. Tanto esse quanto as outras obras que se seguiram. Nós realmente afundávamos em livros que nos davam belos chutes na cara.

Falávamos de Carolina Maria de Jesus, Svetlana Aleksíévitch, Chimamanda Adichie, Jorge Amado, Julián Fuks, Reginaldo Prandi. Também Raphael Montes, Rubem Fonseca, bell hooks, Ondjaki, Margaret Atwood, e assim foi. Os livros As Alegrias da Maternidade e Cidadã de Segunda Classe, de Buchi Emecheta, foram outros dois que me marcaram bastante. Muitos eu li por recomendação dele. Outros estão definitivamente na minha lista. E alguns eu tenho o pequeno orgulho de dizer que foram de minha recomendação. “Não precisa ser erudito, não”, ele escreveu uma vez, “sendo bom eu já topo”. E ele topava mesmo. E a gente conversava.

A partir dessa experiência que tive no ensino médio, de trocas de livros e conversas sobre autores e histórias, pude compreender muitas questões que debatíamos em sala de aula por meio da literatura, o que foi muito importante na minha formação. E, ainda que mudada, essa experiência continua. Seguimos falando sobre os livros que gostamos, sobre o futuro das coisas, a situação do país e o magistério - já que curso, assim como ele cursou um dia, licenciatura em História.

Percebe-se, então: o grande evento que falei no começo teve realmente um começo, mas não um fim. No entanto, na tentativa de dar um final pelo menos a essa breve introdução, deixo vocês agora com o presente trabalho, desenvolvido por esse meu

professor de História, que, um dia, fez o convite para que eu escrevesse algumas palavras minhas antes das dele. Olha que responsabilidade! E o risco que ele correu. É muita confiança envolvida.

Obrigada, Hanashiro. Pelas conversas, pelo conhecimento e pelos livros.

Ps: Lembrei de um que você precisa ler (Santiago, 2019).

Em regra, ao menos de acordo com minha experiência pessoal, inícios tendem a ser mais dolorosos que finais. Essa máxima vale para praticamente todos os aspectos da minha vida, desde relacionamentos pessoais até desafios profissionais e acadêmicos. Com o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o desfecho não foi diferente. Primeiramente, e também graças às características do processo seletivo, meu acesso se concretizou sem que houvesse em um horizonte próximo algo parecido com um objeto de pesquisa bem delimitado. Colegas e professores, desde os primeiros encontros informais, indicavam que ao longo do curso, a partir das referências e debates elaborados em conjunto, as ideias e possibilidades apareceriam. Afirmavam também, com certa lógica, que a própria experiência docente indicaria caminhos possíveis, e que a partir dessa conjunção de fatores, a pesquisa muito rapidamente encontraria seu norte.

O que nenhum de nós esperava, naturalmente, era que, após uma semana do início das aulas, o mundo inteiro entraria em uma emergência sanitária, a pandemia de Covid-19. Para além dos impactos globais e duradouros em todos os segmentos da vida humana, o efeito imediato foi a suspensão do semestre docente, sem data prevista para a retomada. Profissionalmente, toda a educação básica, pública e privada, seguiu o mesmo rumo, jogando todos os integrantes da comunidade escolar em um limbo que, penso eu, só será superado em definitivo ao longo dos anos seguintes. Em resumo, a partir da metade do mês de março de 2020, eu estava fora da sala de aula como professor e como aluno.

Diante dessa indefinição, o acaso acabou contribuindo de maneira definitiva para minha pesquisa. Depois de algumas semanas, as aulas em formato remoto retornaram, acompanhadas de uma significativa redução de carga horária. Na prática, o isolamento social somado à disponibilidade abundante de tempo me direcionaram para o universo literário, lugar este que desde minhas memórias mais antigas foi de extrema importância em minha vida. A excepcionalidade da situação era evidente: por um lado, ao menos oficialmente, estava em pleno ano letivo, com obrigações típicas da docência, apesar da exceção pandêmica; em contrapartida, a quantidade de tempo disponível era enorme, e diante da impossibilidade de sair de casa, os livros se apresentaram como um caminho natural.

No período entre o final de março e o fim do semestre, tive a oportunidade de ler dezenas de títulos. Essa opção foi possível graças à plataforma digital de leitura interativa *Árvore de Livros*, contratada pela instituição onde trabalho já há alguns anos, e frequentemente utilizada em atividades didático-pedagógicas cotidianas. Envolto nessa experiência, acabei por refletir sobre a relevância da literatura na minha vida pessoal, acadêmica e profissional, percebendo como nossa relação se constituía em minha infância e adolescência, e também como ao final do ensino fundamental II e ensino médio havíamos nos distanciado, em meu julgamento, muito por conta do perfil das leituras dogmáticas da disciplina Literatura Brasileira, assim como da própria inconstância típica dessa faixa etária. Refleti também sobre o momento do reencontro, já na graduação em História, e como essa retomada foi por mim justificada pela oportunidade de, pela primeira vez desde a infância, ter autonomia para ler o que se identificava comigo, seja por convergências estéticas, seja por me sentir desafiado por determinadas temáticas e teorias.

Nesse ambiente de autorreflexões, recuperei lembranças recentes envolvendo sala de aula e literatura. Constatei que as relações afetivas mais sólidas e felizes entre mim e muitos alunos estavam intrinsecamente associadas ao compartilhamento de livros e de experiências a partir deles. O relato que inicia o texto, escrito por uma ex-aluna e grande amiga, corrobora a percepção de que minha constatação não foi infundada. No ambiente de ensino e aprendizagem em História, eu havia alcançado, graças aos livros, lugares até então inalcançáveis. Para mim, desse momento em diante, a pesquisa estava definida: meus esforços se concentrariam em discutir, teorizar e propor caminhos possíveis para a relação convergente entre Literatura e História no ambiente escolar, assumindo que tal aliança oferece todo um conjunto de possibilidades que simplesmente inexistem fora dela.

O passo final depois da escolha mais difícil era selecionar uma literatura que, de acordo com meu julgamento, carregava consigo potencialidades temáticas importantes no campo do ensino e aprendizagem em História. Ao mesmo tempo, para mim tal obra deveria trazer também aspectos estéticos possivelmente inéditos e desafiadores para os alunos, isso em uma faixa etária onde a relação com os livros acontece costumeira e majoritariamente em razão das obrigatoriedades impostas pela realidade escolar. Diante disso, minha escolha foi rápida. Selecionei o título *A mulher de pés descalços* (2017), da escritora ruandesa Scholastique Mukasonga, que, do lugar de uma refugiada e sobrevivente do genocídio ocorrido desde o período pós-independência (anos 1960) e consumado em 1994, narra experiências cotidianas, afetivas ou traumáticas, dando imenso protagonismo à sua mãe, Stefania, e ao universo no qual ambas se inseriam, a saber, famílias tutsis desterradas em convivência com a violência étnica dos hutus. Em contraponto a tamanha especificidade, a escolha só foi possível porque naqueles

últimos meses eu estava imerso nas literaturas africanas, especialmente no cosmo das escritoras daquele continente, onde Mukasonga fazia companhia à outras autoras mais populares, tais como Chimamanda Adichie e Buchi Emecheta.

Escolhas feitas, aulas como professor e como aluno gradualmente retomadas, a pesquisa se encaminhou, não sem percalços, avanços rápidos e retornos dolorosos, até o final de 2022. O resultado, apresentado a seguir em três capítulos e conclusão, são testemunho desse caminho acidentado e por vezes permeado de frustrações, porém cheio de alegrias e de aprendizados. No primeiro dos capítulos, procurei debater acerca das oportunidades da literatura na contemporaneidade, considerando as dimensões escolar e não escolar, como também os desafios impostos por uma conjuntura atualmente delineada pela ingerência do digital sobre o analógico. Em continuidade, busquei compartilhar ideias a partir da abordagem da educação literária, presente no campo das disciplinas de Linguagens, mas pouco comuns no ensino aprendizagem em História, entendendo a relevância construtiva e possível desse intercâmbio. Por fim, compartilhei minhas conclusões a respeito da literatura africana pós-colonial, identificando nela elementos fundamentais à constituição de novas identidades, sobretudo a partir da escrita de Scholastique Mukasonga.

No segundo capítulo, intentei por meio do debate desde a fronteira entre algumas áreas das Humanidades – Filosofia, Psicologia, Literatura e História –, trabalhar a literatura de Scholastique considerando-a como um testemunho de um povo atravessado pela experiência de um genocídio, assumindo todos os traumas e questões herdadas pelos que se consideram, tal qual a autora, sobreviventes desse massacre. Nesse sentido, as reflexões em torno dos conceitos de trauma histórico, testemunho e a dialogia esquecimento-rememoração assumiram maior centralidade, tudo em razão da percepção de que a escrita de Mukasonga é, preponderantemente, o resultado de um longo processamento da dor e do trauma vividos pela autora. Em complemento, sua literatura faz dela a guardiã da memória de sua mãe e de seu povo, indicando a importância de seu relato para além das dimensões mais íntimas do trauma narrado.

No último capítulo, o espaço foi de reflexão, orientada pelos desafios práticos da sala de aula de História. Por meio da imersão no campo da Didática da História, assim como da apropriação de conceitos importantes, como o de consciência histórica, direcionei a pesquisa a partir da crença na potência da escrita de Mukasonga para o ensino e aprendizagem em História, especialmente na possibilidade empregá-la em favor da constituição de identidades razoáveis. O lugar de escrita da autora – mulher africana, sobrevivente do genocídio de seu povo, sujeito atravessado pelo trauma histórico e, décadas após sua ocorrência, narradora de sua experiência

individual e coletiva –, a meu ver, provou-se privilegiado para tal função, encorajando-me para trazê-la para dentro da sala de aula. Em conclusão, narro os aspectos teóricos, metodológicos e práticos de uma atividade didático-pedagógica elaborada a partir do *A mulher de pés descalços* (2017). Nesse relato problematizado, os limites práticos ficam evidentes, e a partir deles procurei elaborar hipóteses explicativas que justificassem o conjunto de impossibilidades por mim enfrentadas.

Ao final, muitas perguntas inicialmente formuladas como motivadoras da pesquisa estavam, enfim, satisfatoriamente respondidas. Em contrapartida, muitas outras, eu diria em maior número quando comparadas ao conjunto inicial, acabaram se apresentando, deixando no pano de fundo, mesmo que levemente, a certeza de que as leituras teóricas e experimentações práticas permanecem como imperativas dentro da sala de aula de História. Felizmente, esses foram os primeiros passos de um longo caminho que se apresenta adiante.

1 “LITERATURA PRA QUÊ?” NOVAS OPORTUNIDADES NO UNIVERSO DA LEITURA LITERÁRIA

Mãezinha, eu não estava lá para cobrir o seu corpo, e tenho apenas palavras – palavras de uma língua que você não entendia – para realizar aquilo que você me pediu. E estou sozinha com minhas pobres palavras e com minhas frases, na página do caderno, tecendo e retecendo a mortalha do seu corpo ausente (Mukasonga, 2017).

É de se imaginar que uma das primeiras indagações de uma pesquisa que propõe teorizar sobre o ensino e a aprendizagem em História em parceria com a literatura seja esta: afinal, qual seria o propósito da literatura? A pergunta aqui transita desde o conjunto de círculos acadêmico-intelectuais até os lugares mais ordinários e mundanos de nossas vidas. Partindo das experiências individuais, consigo enumerar algumas justificativas de pronto: é possível identificar na literatura – e aprender, debater, refletir a partir desta – aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais-linguístico e, com bastante frequência, autobiográficos do narrador e possivelmente da coletividade que este representa; poderia também advogar em nome da visibilidade de sujeitos historicamente excluídos e subalternizados, como Mukasonga faz com maestria. Todavia, essas afirmações não conseguem responder quais funções¹ que a literatura pode e deve ter. Certamente não resistiriam a um escrutínio bem-intencionado da teoria literária. São apenas percepções de um leitor que assume cada vez mais a centralidade da narrativa literária em sua vida.

Essas percepções são também insuficientes em face da polifonia característica do universo literário, está responsável por abrir ao leitor com frequência, seja ele leigo ou especialista, novas oportunidades estéticas, pedagógicas, ou mesmo de entretenimento e exercícios de imaginação. Porém, no mote do presente trabalho, os objetivos elencados direcionam os esforços. Se a intenção é discutir a literatura de Scholastique Mukasonga a partir de uma perspectiva didático-pedagógica associada à educação escolar, a resposta à pergunta “literatura pra quê?” deve em algum sentido responder também à seguinte indagação: quais são as possibilidades de uma escrita literária produzida a partir de um lugar como o de Mukasonga – mulher, ruandense, refugiada e sobrevivente de um genocídio gestado ao longo

¹ Escrevo a palavra “função” no sentido menos utilitarista possível. Considero aqui o conjunto de perguntas e respostas acerca da existência da narrativa literária em nossas vidas enquanto indivíduos da sociedade na qual existimos.

de mais de três décadas² – para o ensino e aprendizagem não apenas das disciplinas ortodoxas do currículo escolar, mas para as subjetividades diretamente envolvidas neste processo, tanto de educadores quanto de educandos, sobretudo para a constituição de identidades cada vez mais razoáveis³? Antes de responder a tal questionamento, este capítulo pretende refletir acerca das apropriações e significados atribuídos à literatura desde o Ocidente, especialmente aqueles que com maior constância são discutidos nas Ciências Humanas. A partir de então, reflexões e caminhos outros acerca de respostas possíveis às perguntas enunciadas anteriormente passam a ter maior campo para debate.

1.1 Doravante a literatura deve ser justificada: problematizando consensos literários do Ocidente

Para me auxiliar na tarefa de refletir sobre certos consensos a respeito da trajetória da literatura europeia-ocidental, mormente a partir da Era Moderna, convoco as ideias de Antoine Compagnon (2009). O crítico literário e escritor francês se apresenta para responder à pergunta que enuncia o presente capítulo – “Literatura pra quê?”⁴. É, sem dúvida, um desafio. Em princípio, porque a tentação de construir uma resposta que penda para o lado do utilitarismo rude e barato é grande. Em segundo, pelas próprias características de nosso tempo presente quando pensamos a arte e o entretenimento: o cinema, o conteúdo audiovisual *on demand* e os grandes streamings, assim como plataformas midiáticas sociais colaborativas, sempre disponíveis através da internet – todas essas estratégias e formatos ascenderam numa constante positiva nos anos 2010, enquanto o mercado de livros vem encolhendo ao longo do mesmo

² É fundamental destacar que, em um sentido estritamente objetivo, Scholastique Mukasonga não é uma sobrevivente do genocídio. Isso porque a autora fugiu de seu país ainda na década de 1970. Em Baratas, Scholastique aborda de maneira mais frontal os sentimentos que a fazem acreditar que sim, ela é uma sobrevivente ao genocídio. Considerando relatos de Mukasonga e a experiência histórica de Ruanda entre a independência (anos 1960) e o massacre final, o povo tutsi vivenciou todo um conjunto de perseguições e violências que configuraram um longo ensaio para o desfecho ocorrido em 1994. No capítulo III, a discussão sobre o conceito de genocídio será verticalizada com mais profundidade.

³ A expressão identidades razoáveis é empregada a partir do sentido dado por Luis Cerri (2010, 2017). O debate mais vertical acerca da mesma ocorrerá no capítulo III.

⁴ Ao longo do texto, Antoine Compagnon (2009) transita entre diversas terminologias: literatura, narrativa literária, romance e romance literário, ficção e ficção literária. Interpretarei a partir dessa alternância que o autor pensa de maneira abrangente e democrática o conceito de literatura. Ele parece não se prender exclusivamente a determinados formatos e gêneros. As únicas constantes são o romance, a literatura e a ficção. Assim sendo, podemos considerar o termo “ficção literária” – sugestão minha – e/ou “romance literário”.

período⁵, mesmo se considerarmos as estratégias de leitura não convencionais que se apresentam em diversidade cada vez maior, tendo como exemplo mais próximo a esta pesquisa a plataforma de leitura digital *Árvore de Livros*. Ademais, uma outra transformação indigesta está em curso. O Brasil assistiu o interesse pela leitura de forma geral declinar consideravelmente nos últimos quatro anos (2015 a 2019): a porcentagem de leitores diminuiu e concomitantemente os não leitores aumentaram⁶. O presente trabalho não busca explicar de maneira vertical a mudança em ocorrência. Os dados aqui compartilhados têm apenas o objetivo de auxiliar na delimitação do desafio assumido na resposta de Compagnon. Mais do que justificar a importância da literatura para o nosso tempo presente, responder à indagação é, atualmente, se posicionar em favor da centralidade da literatura, assumindo que suas diferentes formas e gêneros dizem muito de nós, dos outros, e da relação entre essas que são dimensões incontornáveis de nossa vida em sociedade. Apesar dos limites observados, as proposições de Compagnon são consideradas um importante ponto de partida para o debate deste capítulo.

Compagnon apresenta em seu texto ao menos três explicações possíveis que justificam a relevância da literatura em nosso tempo presente. A primeira considerada pelo autor é a de que a literatura tem ao mesmo tempo a capacidade de deleitar e instruir aqueles que por ela se interessam. Ele indica que há nela um conjunto significativo de possibilidades quando o desafio é aprender sem necessariamente fazer uso da experiência objetiva material do ocorrido. E mais: esse aprendizado é peculiar por justamente se apresentar como um caminho onde o mesmo se confunde com o prazer da leitura. A experiência humana compartilhada por meio da narrativa literária pode assim tomar para si a capacidade de ensinar através do exemplo ali contido. Assumir a dimensão do exemplo nesse sentido é aceitar também que há nas particularidades da esfera individual elementos que, em certo nível, contam histórias que extrapolam em direção à experiência coletiva. Essa característica, de acordo com Compagnon é perceptível na literatura que atribui para si características que a delimitam enquanto uma forma de arte:

⁵ Considerei aqui os dados do mercado de livros do ano de 2019. Em complemento, podemos assumir o recente posicionamento do ministro da Economia brasileiro em relação aos livros impressos vendidos no Brasil. Numa tentativa de aferir a reação da opinião pública sobre o assunto, Paulo Guedes insinuou propor novos tributos sobre os livros. Ao que parece, graças à reação orgânica e articulada de determinados setores da sociedade, a proposta parece ter sido esquecida por enquanto. Sobre a retração do mercado de livros, ver: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/13/mercado-de-livros-termina-2019-com-queda-em-receita-e-volume.ghtml>- Sobre a tentativa de Guedes, ver: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/08/a-falacia-de-paulo-guedes-sobre-a-taxacao-de-livros.shtml>

⁶ A jornalista Mariana Tokarnia publicou recentemente uma excelente reportagem sobre esse debate. Para maiores aprofundamentos, ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=O%20brasileiro%20l%C3%AA%2C%20em%20m%C3%A9dia,tamb%C3%A9m%20como%20o%20mais%20marcante>

[...], Robert Musil defenderá, já no século XX, que a arte “representa não abstratamente mas concretamente, não o genérico mas casos particulares cuja sonoridade complexa engloba também vagas notas gerais”. Com a literatura, o concreto se substitui ao abstrato e o exemplo à experiência para inspirar as máximas gerais ou, ao menos, uma conduta em conformidade com tais máximas (2009, p. 33).

A segunda explicação indicada por Compagnon se direciona para o campo das identidades políticas. Nessa a literatura passa a ser evocada em favor do senso de libertação individual que acompanhou a crescente revolucionária no Ocidente a partir da experiência francesa ao final do século XVIII. Invariavelmente, as interpretações iluministas estavam diretamente engajadas nessa nova finalidade:

[...] [a literatura] liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo, valores do Século das Luzes que presidiram à fundação da escola republicana e que explicam o privilégio que esta conferiu ao estudo do século XVIII em detrimento do XVII, católico e monarquista, a Voltaire contra Bossuet (2009, p. 33-34).

Desde então e ao longo dos séculos XIX e XX, a literatura foi incorporada ao esforço ilustrado no sentido de construir consensos narrativos capazes de uniformizar a experiência subjetiva de povos e classes sociais. Considerando que os recortes indicados coincidem com o período em que a teoria liberal se consolidou enquanto paradigma dominante na Europa e nas Américas e entendendo que desse processo ascendeu um modelo virtualmente hegemônico de Estado-nação, Compagnon frisa que a literatura delimitada por esta função esteve constantemente engajada em consagrar o ideal moral-social liberal e capitalista:

a literatura teve o papel de moral comum no século XIX e no início do século XX, depois da religião e esperando a vez da ciência: [...]. Muralha contra a “barbárie do interior”, como os perigos do imoralismo proletário eram designados na Inglaterra, ela elevará o povo a um ideal estético e ético e contribuirá para a paz social. É assim que os grandes escritores foram arrematados a serviço da nação (2009, p. 36).

É importante assinalar que essa função assumida pela literatura foi particularmente forte no seio das nações centrais do capitalismo ocidental e, por consequência, nas áreas onde esse se fez presente a partir das múltiplas formas de influência – política, econômica, cultural, ideológica –, as quais foram devidamente mundializadas em razão da expansão imperialista que atravessou o século XIX e alcançou os meados do XX. Se, desde então, as narrativas literárias formalizadas na escrita – e por vezes alçadas à condição canônica – anunciavam sua função

identitária, é verdade que tal servia à orientação civilizacional pretendida por países como França e Grã-Bretanha, talvez as potências imperialistas mais lembradas na literatura especializada, inclusive na educação escolar. Essa orientação possuía duplo sentido: ora voltava-se para constituir no povo nacional a identidade civilizacional intencionada – nos exemplos dados acima, o cidadão exemplar da era industrial –, ora direcionava-se para identidades completamente antagônicas para ao mesmo tempo reforçar as diferenças e hierarquizá-las sob a ótica do eurocentrismo agora otimizado pelo Progresso.

A terceira e última seria a função de consolidar a linguagem em sua dimensão artística. Existem aqui duas capacidades. Por um lado, o poder da literatura em corrigir os defeitos da linguagem. Não me refiro àquelas incorreções do campo gramatical, mas sim à própria capacidade comunicativa, objetivo primordial de qualquer linguagem. Evocando as teorizações de Henri Bergson, Compagnon é assertivo em relação à capacidade das narrativas literárias em expressar o que antes era inexpressável:

se a inteligência conceitual falha ao desposar a vida, a literatura, pela intuição e simpatia, sabe restituir o movimento: “Com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas.” A arte visa “nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência”. O poeta e o romancista nos divulgam o que estava em nós, mas que ignorávamos porque faltavam-nos as palavras, [...] (2009, p. 37-38).

A segunda capacidade está diretamente vinculada à primeira: a libertação alcançada graças à capacidade de comunicar o que antes era incomunicável permite aos sujeitos envolvidos operarem a partir de outra realidade.

Ensinando-nos a não sermos enganados pela língua, a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes. O dilema da arte social e da arte pela arte se torna caduco face a uma arte que cobiça uma inteligência do mundo liberta das limitações da língua (Compagnon, 2009, p. 39).

Essa terceira justificativa merece uma problematização mais vertical. Identifica-se aqui uma percepção profundamente tradicional em relação à própria definição do que seria ou não literatura. Compagnon parece circunscrevê-la fundamentalmente ao universo da linguagem escrita, ignorando, ou colocando em segundo plano, a dimensão oral do espaço literário, este inclusive anterior às estruturas gramaticais institucionalizadas por meio de regras gramaticais. Nessa perspectiva, estariam então excluídas expressões literárias como aquelas promovidas pelos griots da África Ocidental, ou até mesmo a capacidade narrativa – literária ou histórica – de sociedades humanas que não elaboraram em sua experiência histórica a escrita formal. Por

consequência, demonstra-se problemático indicar uma qualidade da literatura, se essa ainda permanece lastreada a noções linguísticas deveras ortodoxas, muitas vezes responsáveis por reduzir o espaço disponível para a existência de linguagens literárias orais ou até mesmo escritas que possam ser consideradas esteticamente inadequadas, ao menos de acordo com autores e livros canônicos de determinada língua.

As três explicações indicadas não são conclusivas, muito menos capazes de responder de maneira satisfatória à pergunta que nos motiva. Para além das problemáticas já discutidas, novos questionamentos surgem em velocidade alta e constante quando o debate considera o ambiente digital e as formas de linguagem artística audiovisual que por lá são publicitadas. Afinal, o que um romance literário traz para seu leitor que um filme ou uma série não conseguiria exprimir? Estaríamos nós aqui fazendo uma apologia à literatura única e exclusivamente por motivos pessoais e essencialistas?

Quanto a isso, Compagnon é bastante enfático e claro. O autor enumera pacientemente os porquês e, ao longo deste processo, a pergunta vai sendo respondida, não de forma superficial ou meramente utilitária, mas sim em sua dimensão fundamentalmente filosófica, social e prática. Primeiramente, ele indica o apelo de outras disciplinas à literatura, em especial a história social e a filosofia moral. Sobre esta última, o autor diz:

de sua parte, a filosofia moral analítica e a teoria das emoções investem cada vez mais nos textos literários: [...]. Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível tanto para a ética prática quanto para a ética especulativa (2009, p. 46-47).

Em seguida, o autor afirma que “o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades”. Graças a essa característica, a narrativa literária é extremamente capaz – até mesmo imprescindível – de proporcionar contatos entre essas singularidades. Ela deve ser objeto de estudos

porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, e que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (Compagnon, 2009, p. 47).

Levando em conta as premissas indicadas pelo autor no campo da filosofia moral, entendo que, através desse prisma, é possível enxergar a literatura em favor da compreensão de identidades individuais e outras: “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (Compagnon, 2009, p. 47-48). Ele permite experimentar o possível para além da esfera do indivíduo. Com isso, acaba por atuar em favor da relação interidentitária eu-outro. Compagnon reitera tal feito ao citar Milan Kundera, que afirma ser a literatura capaz de “rasga[r] a cortina” das ideias prévias.

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida - a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé (Compagnon, 2009, p. 50).

Por fim, compartilho as conclusões do autor sobre o elemento que para ele é o grande diferenciador da literatura quando esta é comparada a outras estratégias narrativas: o espaço imaginativo. Anteriormente esse aspecto específico foi brevemente abordado neste texto. Como garantir o espaço de existência suficiente à boa vida da literatura num contexto onde a concorrência parece muitas vezes ser desleal? Como argumentar com uma criança ou jovem que o ser leitor traz consigo qualidades nem sempre disponíveis ao ser espectador?

Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. [...] A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: [...] (Compagnon, 2009, p. 55).

A experiência do outro encontra na literatura um lugar privilegiado quando da ausência de elementos imagéticos e arquétipos visuais pré-estabelecidos. Pensemos brevemente no caso de Stefania, mãe de Mukasonga no romance que este trabalho privilegia. Na ausência de qualquer relato imagético dela, é possível ao leitor preencher essa lacuna por meio da soma entre a descrição da autora e sua própria imaginação. É permitido conjecturar sobre características físicas, roupas e trejeitos. É permitido se indagar sobre os motivos de sua devoção aos filhos para além do que se encontra apontado nas palavras. E o mais determinante: todas as liberdades permitidas pela dialogia leitura-imaginação acontecem no tempo do leitor.

É ele que define o compasso da leitura e, conseqüentemente, a fluidez do processo. O tempo da narrativa literária é, sobretudo, o tempo de quem lê, e é nesse quesito que acredito que a literatura se distancia de seus concorrentes de mais midiáticos, audiovisuais e digitais. Sem ignorar a consciência e o imaginário histórico presentes quando do processamento da leitura, afirmo que o espaço da narrativa literária é o lugar do aprendizado do outro ampliado pelo leitor e por sua imaginação.

1.2 Educação literária⁷: a leitura e o encontro com o texto

O debate proposto a partir das ilações de Compagnon está longe de esgotar a pergunta que provoca o capítulo, mas certamente estabelece algumas premissas que justificam a necessária existência da literatura neste tempo presente. Não obstante seus argumentos, a preocupação da pesquisa por mim proposta advém de problemáticas em maior ou menor grau presentes na experiência escolar, sobretudo dentro de uma sala de aula de História, e por conseguinte do ensino e aprendizagem no campo das Humanidades. Assim, a justificativa por trás dos usos da literatura no âmbito escolar passa necessariamente pelas potências didático-pedagógicas nela presentes. Certamente os resultados qualitativos transcendem a realidade escolar, mas o ponto de partida encontra-se na relação que os alunos constroem com o texto literário a partir de sua vivência desde o momento em que desenvolvem as ferramentas cognitivas responsáveis pela leitura e compreensão dos diversos tipos de texto.

Partindo desse pressuposto, é fundamental que ocorra uma reflexão não apenas sobre a literatura como texto, mas em especial do contato significativo entre este – o texto – e o sujeito que aprende – o estudante –, sempre considerando o papel do professor como aquele que auxilia o aprendente, que apresenta o texto e que media o acesso a ele sem necessariamente oferecê-lo já interpretado e pronto. Nesse sentido, o conceito de educação literária, tão presente na prática de professores da área de Linguagens, tem para mim papel determinante na busca pela melhor

⁷ O conceito de educação literária por mim utilizado parte de considerações bastante discutidas no campo do ensino da Língua Portuguesa e Literatura. As autoras citadas a seguir – Ana Crelia Dias (2016) e Cyana Leahy-Dios (2004) – são dessa área, e trazem por isso elementos analíticos fundamentais para o debate proposto. Tal aspecto pode ser identificado em outras referências já utilizadas, como é o caso de Compagnon. O presente trabalho parte da relevância da literatura para o Ensino e Aprendizagem em História, mas nem por isso engessa a possibilidade de acessar reflexões propostas por teóricos que se encontram para além do espectro deste recorte em questão.

compreensão do “encontro” acima indicado; e, das muitas definições possíveis, considero em especial aquela proposta por Cyana Leahy-Dios:

a construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos (2004, p. 4).

Apesar dos aspectos técnicos e pedagógicos naturalmente mais associados à sua área, a conceituação de Leahy-Dios traz de pronto elementos importantes à minha análise: a relação entre educação literária e cidadania, o valor da literatura em se falando das possibilidades existentes na constituição de identidades e de conscientização do lugar político e social dos leitores, assim como o incentivo às sensibilidades estético-artísticas circunscritas ao texto ou externas a ele. É certo que todos esses dependem do amadurecimento do indivíduo enquanto leitor capaz de compreender e abstrair a partir do que está escrito, faculdade elementar para as demais áreas do conhecimento. Mas para que essa maturação ocorra, parece ser imperativo o exercício da leitura, especialmente aquela que se dá no âmbito escolar⁸. É por meio dela que os educadores responsáveis pela alfabetização e letramento tem a oportunidade de acompanhar os estudantes, à medida que estes se apropriam das competências linguísticas responsáveis pela crescente melhoria na compreensão e na produção textuais. Essas competências, por sua vez, terão doravante funções que transcendem a Língua Portuguesa e a Literatura, transbordando para as demais disciplinas e áreas do conhecimento, inclusive fazendo-se presentes nos âmbitos político, social e cultural dos estudantes muito depois da conclusão do ciclo básico da educação escolar.

Apesar dessa relevância, a leitura literária, tão central no processo de letramento linguístico, contribuiu para o maior protagonismo da gramática em desfavor à literatura, ao menos nas três últimas décadas. O encontro com o texto se dá em termos deveras utilitários, como se a pergunta “literatura pra quê” tivesse como resposta fundamental sua função na

⁸ A leitura literária escolar não é onipotente nesse processo, vale lembrar, mas possui certo protagonismo. A literatura como disciplina parceira da Língua Portuguesa, por exemplo, “é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais” (Leahy-Dios, 2004, p. 25) e por isso assume determinadas funções institucionais fundamentais para a constituição das competências linguísticas e letramento dos estudantes.

ilustração de regras e consensos gramaticais ao longo da aprendizagem da língua na escola⁹. Ao refletir sobre a experiência na formação de futuros professores na licenciatura de Letras, Leahy-Dios afirma:

ler se reduz a um exercício investigativo, pretexto para treino gramatical raso e linear, apoiado em muletas pretensamente históricas. Sem uma fundamentação que contribua para o aprofundamento do pensamento autônomo e da apreciação pessoal sobre o texto lido, perde-se a competência de teorizar sobre o lido (2022, p. 3).

A autora afirma ainda que, do ponto de vista teórico, as graduações estejam preocupadas com objetivos pedagógicos interessantes¹⁰ o resultado é bastante diferente:

na prática via-se a memorização acelerada, incongruente e banal voltada para a historicidade linear de fatos, destituída de prazer, com pouca leitura, limitada, em geral, aos excertos de textos literários pré-selecionados pelos autores dos livros didáticos, pequenos trechos carregados da marca elitista, patriarcal e excludente da seleção do cânone imposto aos estudantes (poucas mulheres, raros negros, nenhum representante legítimo das classes operárias dentre os autores eleitos como nossos clássicos) (2022, p. 3).

Para além dos aspectos metodológicos apontados como problemáticos, notam-se em conjunto elementos que podem dificultar a identificação do leitor com o texto em razão do tradicionalismo que delimita a escolha de autores e títulos. Ademais, ainda na visão de Leahy-Dios, se considerados em separado,

estudos literários sempre tiveram por eixo a memorização das características de cada período, escola ou movimento, que ditavam a seleção dos excertos modelares; textos e/ou autores que não servissem de exemplo das tais características eram sumariamente descartados, sem priorizar a leitura como espaço de diálogo verdadeiro com a palavra- arte (2022, p. 3).

A análise de Leahy-Dios preocupa-se com o processo de formação do docente, porque este assumirá função elementar na constituição da educação literária do leitor escolar. O professor será aquele a acompanhar o estudante no desafio de aprofundar-se na leitura literária, especialmente aceitando que essa pode não provocar de imediato a pretendida identificação. Se complexidade e distância da realidade aparecem frequentemente como justificativas para o

⁹ “Texto, leitura e interpretação, nesse modelo, são meras preliminares ao ato principal, que é a extração de informação gramatical; não se volta ao texto para aplicar a análise gramatical à interpretação literária, nem se cultiva o hábito da investigação” (Leahy-Dios, 2022, p. 3).

¹⁰ “a maioria dos programas elaborados por coordenadores bem-intencionados falava em ‘despertar o aluno para o prazer da leitura’, ‘desenvolver práticas de leitura e interpretação’, ‘aumentar a sensibilidade e o gosto estético’, ‘contribuir para a cultura nacional e o desenvolvimento da cidadania’” (Leahy-Dios, 2022, p. 3).

distanciamento entre leitor e texto, a educação literária pressupõe uma prática preocupada em auxiliar o enfrentamento às dificuldades em questão. Em contrapartida, a não identificação e o grau elevado de dificuldade na compreensão não são necessariamente aspectos negativos nesse processo. A teórica Ana Crélia Dias (2016) propõe uma interpretação desde o campo da educação literária que vai de encontro aos objetos citados acima. Em relação ao primeiro deles, a autora explicita de forma objetiva:

o problema instaura-se quando se deseja do texto – e defende-se isso para o leitor – uma identificação imediata, espelhada, como se para existir necessitasse reproduzir fielmente realidade, costumes e problemas típicos de seu destinatário. Não é dessa identificação necessariamente que o leitor mais precisa: na verdade, nem na fase inicial de acesso à leitura literária a criança demanda esse espelhamento óbvio. Quantas são as narrativas de aproximação alegórica, protagonizadas por animais e seres fantásticos, integrantes da infância leitora? (2016, p. 216).

Ora, o “espelhamento óbvio” nem sempre - ou quase nunca - é o desfecho comum! A leitura literária é por vezes o fator catalisador de novas experiências e exercícios mentais de imaginação, empatia e abstração. Sua pretensão pode superar os limites até então concernentes à realidade do leitor, o qual, a partir dela, experimenta consciente ou inconscientemente realidades e cenários antes inexistentes em sua experiência social ou literária. A identificação automática e obrigatória seria então o avesso da pedagogia proposta por uma educação literária engajada na missão de promover o encontro entre estudante e leitura literária. A conexão é importante, sua existência tem relevância no desenvolvimento do leitor sempre que ocorrer obedecendo às motivações didático-pedagógicas pertinentes:

assim, aproximar o leitor dessa experiência tem de ser uma atitude de convicção em uma necessidade de alargamento de horizontes de sentidos, não de arrogância de concessão de espaço em um universo que é para poucos. O mergulho na interpretação aprofundada é tarefa e desejo dos especialistas. Para o leitor comum, advoga-se o espaço da aproximação para a experimentação da obra a fim de que a experiência com a arte potencialize sua pulsão criativa, tão relegada a segundo plano em um processo de educação financeira (Dias, 2016, p. 217).

Sobre o segundo objeto – dificuldades na compreensão do texto por sua suposta complexidade –, Dias indica que encontrar-se com o texto não significa oferecer ao leitor leituras entendidas pelo professor como esteticamente mais apropriadas à determinada faixa etária, origem sociorracial ou socioeconômica, muito menos apelar para títulos e autores considerados de mais fácil compreensão. A autora afirma:

se o texto mais complexo não chega ao leitor, não podemos dizer que este não o satisfaz: muitas vezes confunde-se gosto e prazer estético numa interpretação pouco ambiciosa da estratégia de iniciar o processo pelo texto eleito pelo estudante. (...) A dessacralização da literatura na investida dessa diferença pode atenuar a dificuldade dos estudantes no incômodo com o texto literário: este nem sempre é confortável, uma vez que a tessitura complexa ultrapassa os limites da mera reprodução e aloca o objeto em território polifônico, trabalhado por meio da multissignificância do signo, elevado à potência poética. O espaço literário é para o autor espaço de criação, para o leitor é um exercício por espelho da criatividade, pois ele tem diante de si um real transfigurado e expandido que dialoga com sua subjetividade, a qual experimenta possibilidades de alteridades (2016, p. 219).

Em resumo, Dias chama atenção para a função construtiva do possível desconforto gerado por uma leitura sem identificação fácil ou automática com o estudante (“textos de maior complexidade” ou um livro “que não é contemporâneo” ao jovem leitor). Penso que a literatura de Mukasonga personifica alguns desses elementos. Sua escrita certamente não se identifica automaticamente com o universo de todos os leitores em construção, assim como a realidade elaborada por ela em seus títulos traz consigo complexidades e desafios a uma compreensão mais imediata. Propor aos alunos a leitura de *A mulher de pés descalços* (2017) – seja na disciplina História ou no conjunto daquelas quem compõem as chamadas Linguagens – tende a assumir tais intenções pedagógicas: os possíveis “desconfortos” iniciais rapidamente são substituídos pela identificação empática, possibilitada à medida que o complexo é descomplexificado pela compreensão do texto pelo leitor. O encontro entre ambos é, nesse sentido, um cenário não apenas desejável, mas sim um acontecimento mais que possível.

1.3 Literatura africana pós-colonial: existência, visibilidade e ativismo em prol de novas identidades

Para além das brechas identificadas nos argumentos apresentados por Compagnon ou até mesmo das funções pedagógicas da leitura defendidas por Leahy-Dios e Dias, a obra de Scholastique Mukasonga é permeada por questões políticas, sociais e culturais que fazem dela uma potencial ferramenta em favor da constituição de identidades na amplitude do universo resultante das libertações africanas do século XX. Em outras palavras: mais fundamental que unicamente elencar elementos da teoria e educação literárias presentes nas narrativas de Mukasonga é assumir que essas integram um largo espectro de literaturas africanas contemporâneas estruturalmente engajadas no contínuo processo de libertação nacional anticolonial, muitas vezes transcorridas décadas desde a independência formal. Sendo

Mukasonga uma mulher ruandense que se considera sobrevivente do genocídio de 1994, as camadas aumentam, e sua escrita carrega complexidades ainda maiores. A existência de suas histórias no campo literário é, sobretudo, resultante de uma disputa entre narrativas, a qual historicamente privilegiou os detentores da autoridade colonial branca e majoritariamente masculina. Desde os movimentos de independência da segunda metade do século XX, a literatura tem possibilitado que histórias antes invisíveis ou invisibilizadas possam existir formalmente. Reconhecendo a tradição intelectual das sociedades influenciadas pela cultura europeia, a formalização de narrativas por meio da literatura escrita abre mais uma frente de desconstrução do supremacismo cultural de matriz colonial. A materialização através da palavra escrita representa novo leque de oportunidades para histórias outras ganharem visibilidade, consolidando, em tal, movimento seu direito político de existir.

Esse novo espaço existencial não se restringe à cena literária africana ou europeia, espalhando-se para além dessas fronteiras. No Brasil, por exemplo, a presença das literaturas africanas contemporâneas recebeu um novo aporte quantitativo e qualitativo na última década. Primeiramente capitaneada por obras de língua portuguesa incentivadas pela reforma ortográfica do final dos anos 2000 – que, dentre outros objetivos, buscava maior uniformização gráfica em prol da ampliação do intercâmbio literário entre países falantes do português –, a presença de autores oriundos desse nicho é atualmente uma realidade consolidada no mercado nacional de livros, no qual chama a atenção a crescente diversidade de títulos de escritoras e escritores africanos. Tomemos como exemplo a Companhia das Letras, o maior grupo editorial do país. No catálogo de livros publicados pela editora, encontram-se dezenas de títulos de autores africanos: Chimamanda Adichie, Paulina Chiziane, Mia Couto e Ondjaki são só alguns autores passíveis de serem citados que tiveram suas obras publicadas pela referida editora.

Nesse movimento, os escritos de Scholastique Mukasonga foram traduzidos da língua francesa para o português recentemente. Do conjunto de títulos à disposição, considerei para a presente pesquisa a exemplaridade de *A mulher de pés descalços*, por acreditar que em suas páginas estão presentes temáticas ao mesmo tempo cotidianas e profundas. Mukasonga produz um breve e potente relato baseado em várias histórias de sua comunidade, dando ao leitor a possibilidade de vislumbrar a Ruanda de sua infância e juventude, e, na mesma medida, aborda assuntos como sexualidade, tradições familiares, dominação masculina e resistência feminina, feminilidade e colonialidade/pós-colonialidade. Destaca-se também o caráter testemunhal da obra, responsável por relatar sob sua ótica o cotidiano de um povo marcado pela violência étnica aprofundada pelo colonialismo ocidental. Em diversas ocasiões do livro, a tensão entre tutsis e

hutus é latente, as mortes resultantes ganham existência nas palavras escritas pela autora,¹¹ e a presença das mulheres é constantemente evidenciada. Assim, é notável a capacidade de Mukasonga em transpor para a escrita literária a experiência de sua vida, de sua comunidade, de sua família, oferecendo ao leitor a oportunidade de encontrar a realidade narrada.

Por fim, com base na constatação enunciada reafirmo a potência da narrativa da autora ruandense. Para tanto, considero brevemente para isso as reflexões propostas por Gayatrik Spivak (2010) a respeito da subalternidade dos sujeitos. Acredito, a partir de suas teorizações acerca da subalternidade e silenciamento de sujeitos históricos, que a obra de Mukasonga oferece uma possibilidade de existência às mulheres ruandesas tutsis. E partindo do universo micro - mulheres ruandesas tutsis – para uma escala ampliada – sujeitos historicamente subalternizados, silenciados – identifico o conjunto de literaturas *outras* como um lugar onde os esforços contra o esquecimento promovidos por meio da literatura se cristalizam¹². Em *A mulher dos pés descalços* a personagem principal é Stefania, sua mãe, uma mulher ruandense comum em sua existência ordinária. Sua escrita é capaz de desafiar o silêncio imposto à ela em razão da sua conformação enquanto sujeito, como também aos que através de suas palavras podem existir. Em entrevista recente, Mukasonga afirmou: “Minha mãe salvava os filhos, e eu, eu salvei a memória”¹³. Inspirada em Stefania, Scholastique escolheu proteger uma das memórias de seu povo.

¹¹ No livro *Baratas*, Mukasonga aborda mais frontalmente a questão da violência étnica. O título encontra-se disponível em português pela mesma responsável pela publicação da obra citada, a Editora Nós.

¹² O termo *outras* aqui se refere ao debate acerca das memórias contra hegemônicas e a importância destas para a educação para as relações étnico-raciais, tal qual as premissas estabelecidas por Claudia Miranda e Helena Araújo (2019). Entretanto, vale ressaltar que tais memórias são assim categorizadas a partir uma perspectiva alheia às dinâmicas nacionais africanas, já que algumas literaturas *outras* para o Ocidente foram essenciais para a fundação de identidades nacionais pós-coloniais, como é o caso da obra de Pepetela e seu valor referencial para Angola.

¹³ Entrevista disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/178334>. Na mesma ocasião, Mukasonga fala também da inspiração representada por sua mãe, assim como de sua autoimagem como escritora: “Refiro-me aos contos da minha mãe porque ela era, a seu modo, uma intelectual oral completa. Ela não escrevia, mas tinha um fio condutor nas suas histórias. Portanto, coloquei-me à disposição e dediquei-me a contar bem, porque era um patrimônio, uma história que ela nos transmitia, que deveria ser bem contada para que a gente pudesse digerir. Como era o papel a ser desempenhado por todas as mulheres, por todas as meninas, minha mãe pensava e dizia consigo mesma: “minhas filhas serão contadoras de histórias”. Meu modelo foi minha mãe. Por isso, escrevendo, eu fazia como a contadora de histórias, sem pensar em seduzir o editor, pensava em contar bem” (2019, p. 223).

1.3.1 A cultura após a colônia: literatura e libertação nacional

Refletindo novamente sobre o nicho literário do qual a escrita de Mukasonga é parte – literaturas contemporâneas africanas marcadas pelo mote pós-colonial –, nota-se que o mesmo reserva ainda uma outra potência. Neste capítulo, já foi sublinhada a faceta em favor da existência através da literatura de vozes subalternizadas, aspecto comumente encontrado em outros autores da mesma seara aqui já citados. Todavia, o papel da escrita e leitura literária em questão é ainda mais abrangente à medida que se considera sua capacidade em participar de forma ativa na libertação das reminiscências coloniais. As ideias da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) acerca das histórias únicas¹⁴ indicam um bom ponto de partida para refletir sobre essa questão.

Sou uma contadora de histórias. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo da história única”. Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que tinha eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler –, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído (Adichie, 2019, p. 11-12).

As palavras de Chimamanda geram ao mesmo tempo curiosidade e apreensão, especialmente quando se considera que a autora em questão se consolidou internacionalmente como uma das maiores de sua geração¹⁵ por meio de uma escrita sensibilizada e amparada em questões presentes em seu redor ou na história de seu país e de seus muitos povos. Essa percepção me compele a frisar a virtude da literatura não apenas no combate às histórias únicas,

¹⁴ As ilações de Adichie são válidas também para pensar criticamente a centralidade do sujeito universal na produção historiográfica ocidental, assim como no ensino e aprendizagem em história na educação básica. Ao elencar os perigos das histórias únicas, a autora advoga em favor da multiplicidade de narrativas e narradores, compreendendo que essa pluralidade é fundamental para romper com a hegemonia histórico-memorialista construída pelo e para o Ocidente. Neste sentido, o combate às histórias únicas supera os limites da literatura e alcança a história como campo de conhecimento, ao mesmo tempo que aponta para uma das ideias defendidas neste presente texto, a saber, a importância de narrativas como a de Adichie e Mukasonga na construção de lugares de existência e protagonismo para suas histórias.

¹⁵ A popularidade de Chimamanda Adichie no eixo anglo-americano antecede sua chegada ao Brasil. As primeiras traduções chegaram aqui na década de 2010, enquanto que já no ano de 2007 seu livro *Meio Sol Amarelo* era agraciado pela opinião pública e crítica britânicas. Poucos anos depois o mesmo movimento ocorreu no mercado estadunidense quando do lançamento de *Americanah* (2013), também bastante aclamado. No Brasil os títulos da autora foram públicos pela Companhia das Letras.

mas em contribuir para a constituição de narrativas literárias minimamente compatíveis com a realidade histórica, a saber, a existência de povos e nações africanas para além de seu passado marcado pela violência da dominação exterior. A literatura se credencia como expressão social com habilidade para combater a sobrevivência do supremacismo cultural europeu, o qual, conquanto enfraquecido, é ainda bastante presente.

No caso da literatura de Mukasonga, creio que essas ilações possuem compatibilidade suficiente para serem consideradas. Mesmo a autora trazendo para si a responsabilidade de falar pelos mortos e sobreviventes tutsis, suas histórias são antes de tudo contadas desde Ruanda como país, e não exclusivamente a partir de sua etnia ou de sua família. Não creio que sua escrita tenha a pretensão de ser a voz narradora exclusiva do trauma histórico vivido por seu país, mas em última análise as histórias ali presentes são histórias de homens e mulheres ruandeses em busca de constituir uma experiência histórica para além dos tempos coloniais e de suas muitas violências. Assim, acredito que sua literatura – como as de muitos outros escritores africanos contemporâneos – possui um papel central nos espaços de resistência às permanências coloniais, sobretudo, no campo cultural.

1.3.2 O triunfo da cultura nacional sob a ótica de Amílcar Cabral

Ao advogar em favor do valor da literatura de Mukasonga na constituição da sociedade ruandesa após o processo de independência – e entendendo-a também para além dos limites desse caso –, faz-se necessário aprofundar o debate acerca desse protagonismo exercido no âmbito cultural. Desde então, proponho que as reflexões sejam balizadas pela obra de Amílcar Cabral (1980), pensador africano que teve sua vida e obra marcadas pelo ativismo pró-libertação africana. Nascido em Bafatá, atual Guiné-Bissau, teve uma atuação política que se confundiu com a luta pelo desmantelamento do antigo império ultramarino português, luta essa que ocorria tanto no campo bélico-militar quanto no da libertação dos espíritos e mentalidades dos povos africanos colonizados. Seu papel na independência de Guiné-Bissau e de Cabo Verde alcançou tamanha exemplaridade que as reflexões propostas por ele acerca dos caminhos para a emancipação política, econômica e mental permaneceram em discussão mesmo após sua morte, em 1973. Assim, é de se crer que as ideias levantadas por Cabral traziam elementos genuinamente inovadores e potentes para a luta contra o colonialismo fascista de Portugal e, até mesmo para o campo mais amplo das esquerdas daquele tempo: a dimensão revolucionária

da educação em consonância com a atuação militar dos movimentos de libertação nacional; o confronto dos valores do colonizador como ato fundamental para a emancipação de um povo¹⁶; a importância da experiência histórica local na definição dos rumos do processo¹⁷; a consideração das mulheres na prática revolucionária; e, por fim, mais interessante à presente pesquisa, as ilações acerca da cultura enquanto elemento de resistência.

O conceito de cultura tende a evocar significados por vezes problemáticos em razão da plasticidade que o mesmo foi adquirindo. Isso porque seu sentido é verdadeiramente polifônico, multiforme, podendo se alterar de acordo com as referências utilizadas e com o campo do saber originário delas. Assim, é necessário indicar de antemão a definição por mim considerada, a saber, esta proposta por Amílcar Cabral:

com efeito, em cada momento da vida de uma sociedade (aberta ou fechada), a cultura é a resultante mais ou menos conscientizada das atividades econômicas e políticas, a expressão mais ou menos dinâmica do tipo de relações que prevalecem no seio dessa sociedade, por um lado, entre o homem (considerado individual ou coletivamente) e a natureza, e, por outro, entre os indivíduos, os grupos de indivíduos, as camadas sociais ou as classes (1980, p. 56).

O autor afirma que sua compreensão de cultura engloba o conjunto de aspectos em uma sociedade resultantes das múltiplas relações entre indivíduo, coletivo e meio, e também entre os próprios indivíduos integrantes da coletividade. Neste sentido, ela é considerada a partir de sua capacidade em indicar quais foram as trajetórias e caminhos da experiência histórica de determinada sociedade, especialmente em se falando dos momentos em que tal experiência se viu confrontada por forças internas ou externas que desafiam seu progresso¹⁸. A cultura é, assim, elemento resultante, a existência material e imaterial de um povo. Nas preocupações

¹⁶ “Sabemos também que, no plano político, por mais bela e atraente que seja a realidade dos outros, só poderemos transformar verdadeiramente a nossa própria realidade com base no seu conhecimento concreto e nos nossos esforços e sacrifícios próprios” (Cabral, 1980, p. 24).

¹⁷ “[as libertações nacionais] São (e sê-lo-ão cada dia mais) um produto de elaboração local — nacional — mais ou menos influenciável pela ação dos fatores exteriores (favoráveis e desfavoráveis), mas determinado e condicionado essencialmente pela realidade histórica de cada povo, e apenas assegurado pela vitória ou a resolução adequada das contradições internas de várias ordens que caracterizam essa realidade” (Cabral, 1980, p. 25).

¹⁸ “a cultura permite saber quais foram as sínteses dinâmicas, elaboradas e fixadas pela consciência social para a solução desses conflitos, em cada etapa da evolução dessa mesma sociedade, em busca de sobrevivência e progresso” (Cabral, 1980, p. 58). O termo progresso empregado por Cabral parece se afastar do significado consagrado pela matriz iluminista-positivista. O autor o utiliza para indicar movimento na experiência histórica dos povos, e não necessariamente a busca pelo Progresso resultando da aliança entre Razão e Ciência, padrão observado na própria constituição do neocolonialismo.

mais imediatas de Cabral, não há libertação nacional sem nação, e não há nação/povo¹⁹ sem cultura.

Agora, aceitando que a cultura personifica o efeito perceptível do movimento histórico de um povo, entende-se que ela adquire significativo valor estratégico para o ímpeto colonizador. Se a vida cultural indica o progresso de um grupo humano minimamente coeso, tal aspecto é determinante para que as forças de dominação se imponham de maneira eficiente. Em outros termos, a ação colonizadora busca paralisar a vida cultural daqueles que pretende dominar, como que lhes negando a possibilidade de viver sua própria história: “característica principal, como em qualquer espécie de domínio imperialista, é a negação do processo histórico do povo dominado por meio da usurpação violenta da liberdade do processo dedesenvolvimento das forças produtivas” (Cabral, 1980, p. 56). E é justamente por isso que Cabral evoca a proeminência da cultura de um povo diante dessa tentativa: se ela é “a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar” (1980, p. 56), sua sobrevivência indica a resistência diante das tentativas de paralisação do curso da história de uma nação. É a partir dessa permanência que a busca pela libertação se precipita, numa tentativa de superar a imposição da paralisia cultural por parte do colonizador:

o estudo da história das lutas de libertação demonstra que são em geral precedidas por uma intensificação das manifestações culturais, que se concretizam progressivamente por uma tentativa, vitoriosa ou não, da afirmação da personalidade cultural do povo dominado como ato de negação da cultura do opressor. Sejam quais forem as condições de sujeição de um povo ao domínio estrangeiro e a influência dos fatores econômicos, políticos e sociais na prática desse domínio, é em geral no fato cultural que se situa o germe da contestação, levando à estruturação e ao desenvolvimento do movimento de libertação (Cabral, 1980, p. 58).

Essa “afirmação da personalidade cultural do povo” diante da negação ao movimento histórico pretendida pelo elemento dominante é para Cabral o ato que delimita a emancipação. A liberdade pretendida pela nação é, em última análise, a retomada do controle sobre sua própria história:

quanto a nós, o fundamento da libertação nacional reside no direito inalienável que tem qualquer povo, sejam quais forem as fórmulas adotadas ao nível do direito internacional, de ter a sua própria história. O objetivo da libertação nacional é, portanto, a reconquista desse direito, usurpado pelo domínio imperialista, ou seja: a libertação do processo de desenvolvimento das forças produtivas nacionais. (...) Um povo que se liberta do domínio estrangeiro não será culturalmente livre a não ser que,

¹⁹ Em seus escritos, Cabral comumente emprega o termo “nação” ao se referir aos povos africanos ou colonizadores. Assim, considere aqui a equivalência relativa entre ambos.

sem complexos e sem subestimar a importância das contribuições positivas da cultura do opressor e de outras culturas, retome os caminhos ascendentes da sua própria cultura, que se alimente da realidade do meio e negue tanto as influências nocivas como qualquer espécie de subordinação a culturas estrangeiras (Cabral, 1980, p. 58-59).

Por fim, Cabral afirma que a definição da cultura nacional no contexto das lutas de libertação depende da capacidade de um povo em promover convergências entre bases culturais por vezes diferentes entre si em razão da lógica colonial ou aprofundadas propositalmente por esta. Num cenário onde a diversidade das sociedades africanas foi aproveitada em favor da colonização, o argumento do teórico trazia sentido prático às lutas de libertação: o inimigo era o colonizador, e a libertação aconteceu em relação a ele. Mais determinante que possíveis tensões entre grupos étnicos rivais ou massas trabalhadoras – rurais e urbanas – e assimilados²⁰ é o jugo imposto pela presença de uma potência europeia. Cabral defende a necessidade de basear a constituição da cultura nacional a partir das massas e ao mesmo tempo atuar em favor da reconversão cultural daqueles que, até a eclosão das lutas de libertação, estiveram conscientes ou inconscientemente ao lado do colonizador.

A luta de libertação é, acima de tudo, uma luta tanto pela preservação e sobrevivência dos valores culturais do povo como pela harmonização e desenvolvimento desses valores num quadro nacional. [...] A unidade política e moral do movimento de libertação e do povo que ele representa e dirige implica a realização da unidade cultural das categorias sociais fundamentais para a luta. Essa unidade traduz-se, por um lado, por uma identificação total do movimento com a realidade do meio e com os problemas e as aspirações fundamentais do povo e, por outro, por uma identificação cultural progressiva das diversas categorias sociais que participam na luta (Cabral, 1980, p. 63).

O movimento em nome da liberdade dos povos antes colonizados é de superação das diferenças criadas ou reforçadas pela presença estrangeira. É, sobretudo, uma ação que busca reforçar elementos convergentes em detrimento daqueles divergentes, buscando nesse processo estabelecer identidades no sentido em que a luta pela emancipação se desenvolve. Finalmente, é um movimento necessário enquanto houver reminiscências de colonialismo, por mais inconscientes e subjetivas que possam ser.

²⁰ Amílcar Cabral aborda a definição de assimilado, constituída no seio do colonialismo luso, de acordo com o grau de afinidade e participação positiva no processo de imposição do controle metropolitano. O assimilado é aquele que, consciente ou inconsciente do significado mais profundo de seus atos, se alia ao projeto colonizador: “Como resultado desse processo de divisão ou de aprofundamento das divisões no seio da sociedade, sucede que parte considerável da população, especialmente a ‘pequena burguesia’ urbana ou campesina, assimila a mentalidade do colonizador e considera-se como culturalmente superior ao povo a que pertence e cujos valores culturais ignora ou despreza” (1980, p. 61).

A escrita de Mukasonga caminha na direção apontada por Amílcar Cabral. Responder à pergunta “literatura pra quê” neste caso tem sentidos claros: expressão pertencente ao campo das culturas ruandesas – e africanas – pós e anticolonial, *A mulher de pés descalços* reúne as qualidades enunciadas pelo autor em debate, sendo assim capaz de atuar no sentido de constituir uma identidade possível para seu povo, apesar da herança maldita deixada pelos europeus. Defender tal afirmação não significa elencar a voz literária de Mukasonga como a única disponível para que seus conterrâneos rememorem de maneira crítica tanto seu passado colonial quanto o genocídio de 1994. Significa compreendê-la como uma das narrativas disponíveis aos ruandeses contemporâneos acerca de um acontecimento sensível em sua história. Considerá-la nesses moldes permite-lhes, em complemento, refletir sobre avanços e permanências desde então, assim como lhes oferece a chance de ponderar sobre a responsabilidade e o perdão a respeito dessa traumática experiência histórica. Longe de sozinha encerrar a questão acerca dos traumas gerados pelo massacre, Scholastique escreve sobre a vida de pessoas comuns, a sobrevivência em face do lento caminhar de seu país em direção à catástrofe humanitária. E, nesse movimento de enfrentamento ao trauma histórico, revela-se uma face possível de uma cultura nacional em busca de novas identidades, certamente ainda engajadas no contínuo movimento no sentido oposto ao colonialismo e a seus terríveis legados.

2 A GUARDIÃ DA MEMÓRIA: A NARRATIVA LITERÁRIA E O TESTEMUNHO DE UM POVO

A obra de Scholastique Mukasonga é permeada por transcendências. Considerando o conjunto dela²¹, a escritora assume diversos desafios, todos eles perpassados pela vontade de garantir a sobrevivência da experiência catastrófica vivida por seu país desde os anos 1960 até o genocídio tutsi de 1994. As histórias de sua infância no exílio em Nyamata se inscrevem num contexto de constante tensão – o desafio diário era construir certa cotidianidade diante das ameaças violentas promovidas pelo Estado hutu e seus agentes. Isso certamente não seria possível sem a presença de sua mãe. Em *A mulher de pés descalços* (2017), Mukasonga compartilha com os leitores situações cotidianas de cuidado e atenção, como se sua sobrevivência em face das ameaças fosse em grande medida responsabilidade de Stefania. Ao final, a função protetora da mãe garantiu que a filha alcançasse o “exílio exterior” no início dos anos 1970. Naquele momento, a radicalização hutu acirrava a perseguição contra os tutsis. Garantir a saída de Mukasonga em definitivo do país pareceu a Stefania a certeza de que sua filha sobreviveria.

Apesar da distância cronológica do genocídio de fato, a preocupação com a memória era latente nela e em seu povo: “Todos em Nyamata viam que se instaurava uma política genocida. ‘Nós vamos morrer!’, todos diziam. ‘Todos os vestígios da nossa existência, todas as nossas memórias e toda a nossa história devem ser conservados’, diziam”²² (Mukasonga, 2017). Aos dezoito anos, o despertar literário não acontecera ainda. Mas o fato de seu exílio lhe garantir a vida fez dela uma potencial testemunha do massacre que se desenhou: “Eu era testemunha daquelas existências, havia recebido uma educação formal e aprendido francês – a língua do colonizador foi o passaporte que me permitiu ir embora e conservar a memória daqueles que ficaram”²³.

A publicação de sua primeira obra *Baratas* aconteceu em 2006, mas o desenrolar de uma consciência testemunhal e memorialista se desenhou desde os primeiros momentos de seu desterro. Em 1994, ano do genocídio, esse sentimento se fortaleceu. Mukagonsa foi invadida

²¹ Penso aqui nas obras já traduzidas e disponíveis no mercado editorial brasileiro – *A mulher de pés descalços*, *Baratas* e *Nossa Senhora do Nilo*, todas pela Editora Nós.

²² Entrevista disponível em: <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/07/scholastique-mukasonga-me-tornei-guardia-da-memoria-do-meu-povo.html>.

²³ *Idem*.

por um senso de dever diante daqueles que sofriam o apagamento físico (a morte do corpo) e subjetivo (a morte da memória de sua existência). Não havia ali – pelo menos não de forma consciente, de acordo com a própria autora – um sentido estético que movesse seu esforço. O objetivo era claro: garantir a sobrevivência de seus conterrâneos diante do ímpeto destruidor do genocídio e das possíveis falhas de sua memória pessoal.

Houve o primeiro tempo [de escrita], que era mais espontâneo, em que escrevia para mim, para o meu filho. Tinha pressa de salvar a memória porque estava ameaçada por mim mesma. Não sabia o que poderia acontecer de uma hora para outra. Não! Eu nunca me descontrolei ao ponto de me tornar completamente louca, de cair na loucura e de não ser mais capaz de reencontrar minhas lembranças, porque eu escrevia sobre o que foi vivido. Minha mãe salvava os filhos e eu salvei a memória. Portanto, não havia um processo, joguei as palavras como elas me chegavam²⁴ (Silva, Teixeira, Firmino, Santos, 2020).

Mukasonga assumiu enfim a condição de guardião da memória daqueles que morreram. Familiares, integrantes da comunidade e amigos próximos poderiam sobreviver por meio das palavras da escritora. Seu esforço conservacionista se justificava cada vez mais à medida que o tempo passava. As estratégias relativistas e negacionistas colocavam em xeque as importantes medidas institucionais em relação à catástrofe histórica ocorrida em Ruanda, como o reconhecimento pela Organização das Nações Unidas (ONU) de que o massacre promovido sistematicamente pelos hutus fora de fato um genocídio²⁵. O Estado ruandês, movido por um forte espírito reconciliador, indicava que o impacto do genocídio na desejável unidade nacional precisava ser colocado no passado o quanto antes – a nação Ruanda só seria restabelecida por completo se a memória da violência étnica deixasse de ser uma fonte de rancor e de desunião. Em 1999, foi criada a Comissão Nacional de Unidade e Reconciliação (NURC na sigla em inglês), inquestionavelmente a medida institucional mais incisiva quanto às dimensões memorialista e legal do genocídio:

a Comissão Nacional de Unidade e Reconciliação foi organizada com o propósito de realizar o programa do governo. A instituição estabeleceu contato constante com a população que a informou sobre as causas da divisão e as calamidades que caracterizaram a história recente de Ruanda. [...] Por fim, procurou apresentar e

²⁴ SILVA, Larissa. TEIXEIRA, Lucília. FIRMINO, Mariana. SANTOS, Sandra. Escrever para não esquecer: entrevista com Scholastique Mukasonga. *Revista de Crítica Genética*, São Paulo, n. 42, p. 219-229, 2020.

²⁵ Vale lembrar que a Organização das Nações Unidas foi bastante criticada por sua inação quando da ocorrência do genocídio. O reconhecimento institucional por parte dela, apesar de trazer resultados efetivos questionáveis, ao menos indicou uma mudança de posicionamento a respeito do ocorrido. Para maiores aprofundamentos ver: <https://www.un.org/press/en/2018/ga12000.doc.htm>.

explicar uma nova orientação política em relação à unidade e reconciliação nacional²⁶ (Byanafashe & Rutayisire, 2016).

Os trabalhos promovidos pela vontade de superar o trauma do genocídio foram certamente positivos para a responsabilização de uma parcela daqueles que participaram ativamente da mortalidade, assim como para garantir compensações às vítimas: lugares de memória foram erigidos²⁷, a estrutura institucional do Estado ruandês foi ressignificada no sentido de coibir qualquer tentativa de aparelhamento em prol de grupos étnicos, e milhares de pessoas foram legalmente responsabilizadas por crimes cometidos ao longo de 1994²⁸. Porém, nos primeiros anos da década de 2000, os discursos oficiais eram claros: as ações em favor da superação foram satisfatórias; já se falara em demasiado do genocídio. Inspirado em Catherine Coquio (2004)²⁹, Márcio Seligmann-Silva (2008) ao refletir sobre os desafios do ato de narrar experiências históricas traumáticas, indica que, naquele momento, ao contrário dos esforços oficiais, os ruandeses, em especial os sobreviventes tutsis, não pareciam ter superado a vivência traumática.

Esther Mujawayo reclama também da retórica oficial de 2004 que afirmava que já se havia falado “o suficiente” do genocídio. Ela vê uma coincidência entre este tipo de ideia e o desejo dos Hutus de esquecer tudo e de apagar o passado. O Estado assumiu um discurso de unidade nacional, tentando conciliar os desejos dificilmente conjugáveis dos Hutus e dos Tutsis. Deste modo, o testemunho não pôde acontecer e estabelecer sua tentativa de criar pontes entre o sobrevivente e a realidade, entre ele e a sociedade (Seligmann-Silva, 2008, p. 77).

Nesse mesmo momento, e certamente motivada por sentimentos análogos aos de Esther Mujawayo, Mukasonga retorna à sua terra natal. O desejo de ser testemunha daquele trauma histórico finalmente superou o medo do esquecimento, que por uma década imobilizara a autora.

²⁶ “The National Unity and Reconciliation Commission set out to achieve the program designed by the government. It established constant contact with the population who informed it on the causes of division and the calamities that had characterized the recent history of Rwanda. (...) Lastly, it sought to present and explain a new political direction regarding national unity and reconciliation” (Byanafashe & Rutayisire, 2016, p. 586).

²⁷ O link a seguir mapeia oito lugares de memória do genocídio ruandês: <https://www.wildwhispersafrica.com/rwanda/genocide-memorial-sites/>. Esses sítios foram constituídos a partir do esforço conjunto entre sociedade e a Comissão.

²⁸ Nesse aspecto, o trabalho do jornalista Jean Hatzfeld é exemplar. Em 2005, o autor publicou o título *Uma temporada de facões* (Companhia das Letras). O livro foi desenvolvido a partir de entrevistas guiadas por Hatzfeld com homens condenados e presos por sua participação no massacre tutsi que caracterizou o genocídio.

²⁹ O estudo de Catherine Coquio (*O real e as histórias*, 2004) é citado por Seligman-Silva no texto referenciado (2008).

Em Nyamata não havia mais nada: nem uma casa, nem uma pessoa, ninguém que pudesse me falar das coisas da minha infância. Só um matagal. Eu quis voltar para casa, voltar para a França, reencontrar aquele caderno azul cheio de anotações. A experiência de retornar a Ruanda dez anos após o genocídio me levou a escrever meu primeiro livro, *Inyenzi ou les cafards*, um relato autobiográfico no qual reflito sobre as razões que tornaram aquela atrocidade possível³⁰ (Mukasonga, 2017).

A literatura foi então o caminho utilizado para desafiar o esquecimento/apagamento e, na mesma medida, lidar com os efeitos do trauma oriundo da experiência do genocídio. A escrita de Mukasonga traz consigo características estéticas literárias para além dos estilos e vieses mais hegemônicos. Sua narrativa enfrenta o desafio de narrar o inenarrável. E é justamente essa peculiaridade que será a principal força motriz deste capítulo. O esforço será dividido em dois itinerários. Primeiramente, proporei um conjunto de reflexões acerca do trauma enquanto uma dimensão da vida humana capaz de produzir rupturas e deslocamentos na experiência histórica individual e coletiva. Partindo desse debate, os embates entre esquecimento e memória serão fundamentais para compreender os desafios concernentes ao esforço de constituir narrativas literárias capazes de abordar os efeitos de catástrofes históricas na psique humana, como também na própria existência material e memorial de comunidades inteiras. O segundo itinerário tratará diretamente de uma corrente de literatura definida pela sua função – ou desejo – de qualificar-se como testemunhal – a literatura de testemunho. Ali serão expostas definições e reflexões acerca dessa tendência que parece equalizar-se com o trabalho de Mukasonga. Ele possui um caráter exemplar, especialmente para aqueles que não puderam testemunhar a experiência traumática por serem vítimas fatais do genocídio. A escritora assume em sua narrativa o papel de “guardiã da memória” de sua família, mas acaba sobre excedendo seu objetivo inicial: ela se torna a “guardiã” de muitos outros ruandeses que certamente permaneceriam esquecidos, se a memória pós-reconciliação denunciada por Esther Mujawayo fosse politicamente vitoriosa. Finalmente, assumo desde já que sua narrativa possui potencial de contribuir para o enfrentamento terapêutico da experiência traumática por aqueles que viveram o genocídio. E na medida em que novos leitores são atingidos por este relato, os sobreviventes podem vislumbrar uma vida após o trauma.

³⁰ <https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/07/scholastique-mukasonga-me-tornei-guardia-da-memoria-do-meu-povo.html>.

2.1 A dor e o trauma

“Uma das preocupações humanas mais primitivas reside na incessante tentativa de organizar suas realidades subjetiva e objetiva de forma que o sofrimento não seja um aspecto estruturante da vida” (Vieira, 2020, p. 26). Essa preocupação primordialmente filosófica indica que a dor é parte integrante do universo existencial dos seres humanos ao lado de outras sensibilidades e emoções por nós interpretadas e significadas, como o desejo ou a felicidade. Considerando a inerência desse fenômeno, faz-se necessário refletir sobre desdobramentos históricos, sociais e políticos direta ou indiretamente ligados a ele. Em outras palavras: para além das múltiplas possibilidades interpretativas, nos interessa aqui refletir sobre a dor social, aquela associada a fatores extrínsecos ao sujeito, intimamente conectada à experiência deste em relação à sua existência em sociedade. Essa modalidade supera a esfera do indivíduo e configura-se como um fenômeno social capaz de caracterizar uma experiência histórica coletiva como dolorosa. Inspirando-se diretamente nas premissas de Koselleck (2006), a historiadora Beatriz Vieira resume a noção de

experiência histórica dolorosa [...] como efeito de uma forte disjunção ou ruptura entre os elementos que estão postos dentro do espaço de experiência, e/ou entre este e o horizonte de expectativas, resultando em estados de decepção, depressão, sofrimento de diversos tipos e, em casos mais graves, inanição e trauma (2020, p. 28).

É, portanto, a dor resultante do processo histórico em si, o qual costuma ser caracterizado por interrupções e continuidades, tensões e disputas, hegemonias e resistências.

Como Vieira indica, onde há dor social há também espaço para o trauma. Essa reação da psique humana é desencadeada a partir de uma experiência dolorosa capaz de produzir desarranjos profundos na esfera individual e coletiva dos sujeitos e corpos sociais.

O conceito de trauma, derivado do termo grego para designar “ferida”, pode ser compreendido como o desdobramento de um sofrimento desmedido para quem o viveu, gerando uma desorganização psíquica que viola a capacidade de enfrentamento e domínio prático e simbólico da experiência dolorosa. Produz-se por isso um certo “apagamento” da dinâmica mental que permitiria a elaboração “cicatrizante”, por assim dizer, reduzindo então o poder de ordenar, estabelecer ligações, suportar afetos e representar o acontecido, seja pela memória ou expressão (Vieira, 2020, p. 29).

Para a experiência e sua interpretação/significação, o trauma parece produzir um efeito paralisante: ele inviabiliza a reação diante do sofrimento imposto pelo vivido. No campo do acontecimento histórico-social, “as ocorrências catastróficas podem provocar grandes

desarranjos psíquicos, interferindo na subjetivação dos indivíduos, uma vez que desencadeiam um transbordamento de afetos e intensidades que não comportam sentido em si” (Vieira, 2020, p. 29). Considerando o objeto central da presente pesquisa, é seguro afirmar que a experiência histórica do genocídio ruandês se aproxima da noção de “ocorrência catastrófica” definida por Vieira. Às centenas de milhares de mortes e tentativas de apagamento de sua memória soma-se a dificuldade individual e coletiva dos sobreviventes em romper o imobilismo psíquico imposto pelo trauma do massacre. O tempo cronológico passa, mas a experiência do genocídio permanece em algum sentido presente na vida daqueles que o vivenciaram direta ou indiretamente.

Essa presença, porém, não garante que, nos níveis individual e social, a dor e seus efeitos estejam em processamento. Lembrando que a percepção comum aponta para o tempo e o silêncio como mecanismos terapêuticos, o efeito é por vezes de “atemporalidade ou suspensão – suspensão histórica, inclusive – do evento traumático, que não pode ser lembrado como fato vivo no tempo e no espaço” (Vieira, 2020, p. 29-30). A situação é essencialmente paradoxal: na mesma medida em que se assume a existência do trauma histórico, as pontes que o conectam com o presente nem sempre se encontram disponíveis. Tal indisponibilidade pode ser explicada pelo desejo de superar a dor a qualquer custo, mas também pelos desafios de traduzir as sensibilidades da vivência do trauma para o campo da linguagem. Em outras palavras, a experiência histórica traumática é comumente atrelada ao indizível:

a questão mostra-se crescentemente complexa à medida que nos damos conta do quanto a dor é uma experiência radicalmente particular e resistente à linguagem, quando não a estilhaça, e isso traz implicações éticas e políticas, dadas as dificuldades de sua introdução no reino do discurso público (Vieira, 2020, p. 30).

Como colocar em palavras a sobrevivência diante da aniquilação em massa? Como comunicar que sua vida foi conservada – e o que foi preciso para que ela fosse conservada – em um contexto onde o valor dela tendeu a zero? Como simbolizar o insimbolizável?

Quando o impacto traumático produz no indivíduo um efeito paralisante dos processos de simbolização e significação, seu efeito pode vir a ser aniquilador ou dessubjetivante, pois os excessos emocionais inassimiláveis e irreduzíveis ao campo das significações imperantes na sociedade desafiam a memória e as possibilidades de elaboração e relato, para além dos limites da integração do self. Deste modo, o que se vive é da ordem da violação-violência, “um campo de dor sem possibilidade de mediação”, em que o efeito do choque consiste numa comoção psíquica que traz a fragmentação, a desorientação e os mecanismos de defesa, produzindo-se uma clivagem do eu (Vieira, 2020, p. 30).

Na perspectiva defendida por Vieira, “a dor muda a vivência da temporalidade”. Os “processos de sofrimento intenso” incidem profundamente sobre a capacidade dos indivíduos de relacionar, mesmo que de forma não linear, passado, presente e futuro (2020, p.30-31). As pontes entre a experiência traumática e o presente são novamente inviabilizadas, e a permanência dos efeitos do trauma continua atuando como um impedimento à mediação da dor. Se as “subjetividades afetadas pela dor” não experienciam processos terapêuticos visando à recuperação do impacto traumático, elas “afetam da mesma maneira as relações sociais, e vice e versa, uma vez que os sujeitos, por definição, são relacionais e históricos, atravessados por múltiplos vetores do mundo em que vivem, com sua pluralidade de tempos e possibilidades” (2020, p. 33).

Aceitando as ilações propostas por Vieira, as discussões a seguir buscam refletir sobre as possibilidades de lidar com os impactos duradouros de experiências oriundas de catástrofes históricas, como os genocídios armênio, judeu e ruandês. Mediar o trauma, nessa perspectiva, apresenta-se como o movimento necessário para o processamento da dor e de seus impactos na vida social. Esse movimento coloca-se em favor da ruptura do imobilismo causado pelo sofrimento extremo gerado por massacres dessa proporção. Vale ressaltar que o século XX é facilmente classificável como a era das catástrofes, nas palavras de Seligmann-Silva (2003); os acontecimentos potencialmente traumáticos estiveram presentes ao longo de suas décadas. Assim, o desafio de trazer o indizível para o campo da linguagem é, sobretudo, uma demanda de nossa contemporaneidade.

2.1.1 A estratégia do esquecimento

No universo das experiências histórico-sociais dolorosas, o trauma gerado parece se relacionar intimamente com silêncios ensurdecadores acerca do vivido. A vontade – ou necessidade – de esquecer parece se impor ao movimento de lembrar o experienciado, ao menos por um período de tempo. Para além da dimensão identificada por Vieira (2020) – o efeito paralisante e desmobilizador do trauma –, os silenciamentos podem ser compreendidos por outros prismas interpretativos. Márcio Seligmann-Silva (2003, p. 46), por exemplo, expõe a “cisão entre linguagem e evento”, característica comum às experiências humanas em catástrofes, como provável justificativa. A memória da vivência traumática entra em suspensão pela incapacidade da testemunha em potencial de cristalizá-la em formas de discurso público, seja por meio da

historiografia, seja por meio da literatura. É como se o esforço comunicativo não fosse capaz de transpor o horror de ter (sobre)vivido a um genocídio, como é o caso de Mukasonga. Em complemento, Helmut Galle, refletindo a partir do campo de concentração nazista, fala de um “tópos da indizibilidade”, lugar de experiência onde o que impera é

a inversão das leis do mundo conhecido. [...] Nesse local, as regras sociais que orientam a conduta, a psicologia que permite estimar o comportamento dos próximos e o reconhecimento mais básico do ser humano são substituídos por normas absurdas e pela arbitrariedade de tal maneira que se supera a imaginação e se esquiva de explicações causais (2018, p. 168-169).

Aqui há novamente um fator determinantemente psicológico vinculado à incapacidade da psique humana de trazer a memória da experiência para o campo do comunicável. O silêncio que por vezes se impõe pela impossibilidade narrativa não significa, em última instância, que o vivido foi esquecido. A suspensão por meio do silenciamento se configura, em alguns casos, como uma estratégia contra o esquecimento, assumida no campo das memórias em disputa.

Partindo da reflexão acerca dos silenciamentos, Michael Pollak, ao verticalizar arespeito do espaço da memória coletiva, defende a noção de que, para as memórias subterrâneas – aquelas “que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’” –, o silêncio pode se apresentar como uma alternativa em favor de sua sobrevivência: “essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (1989, p. 4). Partindo da análise de dois casos concretos – os movimentos pró-desestalinização soviéticos nas décadas de 1950 e 1980 e o retorno dos sobreviventes da Shoah³¹ à vida cotidiana na Alemanha e Áustria –, Pollak afirma que certas memórias, “lembranças traumatizantes, (...) esperam o momento propício para serem expressas” (1989, p. 5). Há nesse esforço uma intencionalidade no silêncio. Ele é sobretudo um caminho trilhado por memórias subterrâneas no sentido de garantir que a subterraneidade não seja traduzida em desaparecimento. Tomemos o caso da memória do genocídio tutsi vivido e narrado por Scholastique Mukasonga. A formalização da memória acerca da experiência na catástrofe se deu no momento em que a autora interpretou o esforço da reconciliação presente

³¹ Em hebraico, o significado literal desta palavra é “destruição”, “ruína”, “fracasso”. Partindo da memória judaica acerca do genocídio perpetrado pelos nazistas, o termo parece ser o mais adequado para fazer referência ao ocorrido. A palavra holocausto traz consigo conotações que atualmente sofrem significativas problematizações a partir do campo historiográfico e memorialista. Para maiores reflexões, acessar: [http://diversitas.fflch.usp.br/holocausto-e-anti-semitismo#:~:text=Holocausto%20ou%20Shoah%20\(palavra%20hebraica,de%20judeus%20da%20Alemanha%20e.](http://diversitas.fflch.usp.br/holocausto-e-anti-semitismo#:~:text=Holocausto%20ou%20Shoah%20(palavra%20hebraica,de%20judeus%20da%20Alemanha%20e.)

nos discursos oficiais como ameaçador à sobrevivência das histórias dos que foram assassinados. Mukasonga não pôde suportar sua responsabilidade nesse segundo apagamento. Apreensão de “se arriscar a um mal-entendido sobre uma questão tão grave” (1989, p. 6) torna-se irrelevante diante do dever moral de ser a guardiã da memória daqueles que já não têm a possibilidade de expor, no campo do discurso público, suas experiências históricas dolorosas.

Assumindo a resistência contida na estratégia descrita, é fundamental identificar os canais de transmissão comumente utilizados por essas memórias subterrâneas durante o silenciamento momentâneo. Pollak afirma que “essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política” (1989, p. 8). Ou seja, os caminhos utilizados são em geral alheios aos mecanismos de controle e uniformização memorialista empregados por discursos oficiais. O desafio concomitante é garantir às “memórias clandestinas e inaudíveis (...) sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação” (1989, p. 9). A preocupação com as possíveis falhas da memória diante do trauma foram publicizadas por Scholastique Mukasonga em diversas ocasiões:

quando vi na televisão as imagens do genocídio que ceifou mais de 800 mil vidas em Ruanda, em 1994, eu vivia havia dois anos na cidade francesa de Caen, na Normandia, e trabalhava como assistente social. Eu via aquelas imagens e lembrava que, 20 anos antes, quando fui embora de Ruanda, meus pais me disseram que eu seria a única testemunha da existência deles, da memória deles. Eu via aquelas imagens e um medo tomava conta de mim, medo de que todas as memórias se apagassem, como um computador que queima e perde todos os seus arquivos³² (2017).

Por fim, uma última intenção se faz presente, a saber, a de incorporar à memória comum aquela que se silenciou estrategicamente diante da ameaça do esquecimento imposto por razões políticas – o discurso oficial reconciliador do Estado ruandês em buscar de superar a qualquer custo as cisões na identidade nacional provocadas pelo genocídio tutsi – ou psicológicas – as impossibilidades psíquicas comuns à experiência traumática. Nessa perspectiva, a noção de enquadramento da memória (Rousso, 1985) indicada por Pollak mostra-se fundamental para compreender as possibilidades de incorporação à memória comum daquela que emergiu do esquecimento. Se a memória subterrânea pretende fazer parte do enquadramento coletivo,

ela não pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, decisões e mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado

³²<https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/07/scholastique-mukasonga-me-tornei-guardia-da-memoria-do-meu-povo.html>.

individual e no de sua organização. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo (Pollak, 1989, p. 10).

Em outras palavras, sua sobrevivência depende do mínimo de compatibilidade com a experiência comum personificada na memória enquadrada/coletiva. A reverberação de memórias subterrâneas ligadas à traumas históricos como os genocídios judeu e tutsi dependeram dessa equalização para superarem o esquecimento em definitivo.

2.1.2 Rememoração: a “memória ativa que transforma o presente”³³

A questão colocada acerca do trauma histórico é justamente a necessidade de processá-lo no sentido de permitir ao traumatizado – indivíduo ou grupo – romper a barreira do imobilismo estabelecida a partir dos efeitos da dor social. Esse esforço é costumeiramente desafiador em razão das desarticulações psíquicas comuns aos que viveram alguma experiência do choque³⁴. Superar o trauma é ao mesmo tempo libertar-se da incapacidade de processar o vivido e conseguir fazer com que a experiência traumática avance do passado através do presente. Assim, o trauma é passível de sofrer ressignificações capazes de transformar o sentido da experiência dolorosa. Abre-se a oportunidade para que ela finalmente passe no tempo.

Todavia, é natural que a memória restabelecida não seja uma mera repetição exata do passado ocorrido. Considerando esse aspecto, Jeanne-Marie Gagnebin sugere, inspirada na perspectiva benjaminiana, o conceito de rememoração. Essa noção

implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente (Gagnebin, 2006, p. 55).

³³ GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 59.

³⁴ O conceito é atribuído à Walter Benjamin (1933) e ao esforço do filósofo em teorizar sobre as transformações ocorridas na experiência humana num contexto onde as catástrofes – no caso específico dessa análise, a Primeira Guerra Mundial – assumiram escalas cada vez maiores.

De maneira mais objetiva, a rememoração ativa a memória. Não se trata de mudar o passado ou esquecer o vivido, e sim torná-lo vivo, dotado de sentido e, em algum nível, conectado ao tempo presente. Essa possibilidade de

agir sobre o presente traz consigo uma oportunidade em relação ao passado que não passa, pois é ao mesmo tempo passado e trauma. Seja por meio da historiografia, seja por meio da literatura, a rememoração proporciona a lembrança da experiência dolorosa, em favor, contudo, da resolução dos efeitos do trauma. Aquilo que era esquecido, que não teve direito nem à lembrança nem às palavras (Gagnebin, 2006, p. 55).

E que por vezes encontra-se na raiz da dificuldade em processar mental e historicamente o trauma, passa para o campo do lembrado, sendo, a partir de então, um instrumento em nome da resolução dos desarranjos gerados pela experiência social dolorosa (Vieira, 2020).

2.1.3 O trauma narrado

O triunfo sobre o imobilismo traumático é definido pela capacidade do(s) traumatizado(s) de trazer(em) o vivido na experiência da dor para o campo do discurso público. Naturalmente, esse movimento implica ao mesmo tempo “narrar o trauma” (Seligmann-Silva, 2008) e “encontrar uma escuta” (Pollak, 1989), desafios igualmente complexos de serem enfrentados. Retomando o exemplo de Scholastique Mukasonga, a preocupação em compartilhar o trauma de maneira inteligível – e, em determinados momentos, a culpa – é latente em suas obras. Sua capacidade narrativa supera a crise da experiência³⁵ denunciada por Walter Benjamin (1987) ainda na primeira metade do século XX. A escrita de Mukasonga possui ao mesmo tempo proximidade com a “esfera do discurso vivo”³⁶, caráter exemplar e transcendência à esfera individual, e características artesanais, todas essas qualidades inerentes ao verdadeiro narrador na perspectiva defendida por Benjamin (1987)³⁷.

Partindo de uma análise oriunda do campo literário, Márcio Seligmann-Silva teoriza sobre os sentidos da arte de narrar quando esta tem como preocupação central cristalizar

³⁵A crise da experiência, é indicada por Walter Benjamin (1987) como o fenômeno por trás do desaparecimento dos narradores natos e no sentido mais amplo, da própria arte de narrar.

³⁶ Para Benjamin (1987) o discurso vivo relaciona-se com as tradições narrativas orais.

³⁷ “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1987, p. 206).

experiências profundamente perturbadoras. Para o autor, essas experiências são em geral associadas às catástrofes históricas – “genocídios e perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população” (Seligmann-Silva, 2008, p. 67) – e, por consequência, impõem aos sobreviventes/potenciais narradores barreiras que dificultam a formalização/publicização da memória do ocorrido. O grau e a profundidade da violência imposta impossibilitou a constituição de relatos testemunhais que efetivamente descrevessem a experiência física e mental do genocídio sofrido. A contradição que aqui se evidencia atua justamente em favor do esquecimento da memória dos ocorridos. A violência genocida consegue, num primeiro momento, eliminar a existência material da vítima já que, ao impedir o testemunho, não permite o reconhecimento da testemunha. Portanto, a primeira tarefa imposta aos que sobrevivem é “a de construir a posteriori este testemunho” (Seligmann-Silva, 2008, p. 68).

Seligmann-Silva indica ainda que a condição de sobrevivente é gradualmente superada à medida que o sujeito do trauma encontra maneiras de externalizar esse vivido. Considerando que “na situação testemunhal o tempo passado é tempo presente” (2008, p. 69), o autor se inspira nas proposições de Hélène Piralian para frisar a importância da representação desses eventos traumáticos.

Para ela a simbolização do evento implica a “(re)construção de um espaço simbólico de vida” (Piralian, 2000, p. 21). Esta simbolização deve gerar uma retemporalização do fato antes embalsamado. [...] Piralian fala também, e de modo muito feliz, de uma tridimensionalidade advinda da simbolização. Ao invés da imagem calcada e decalcada, chata, advinda do choque traumático, a cena simbolizada adquire tridimensionalidade. A linearidade da narrativa, suas repetições, a construção de metáforas, tudo trabalha no sentido de dar esta nova dimensão aos fatos antes enterrados. Conquistar esta nova dimensão equivale a conseguir sair da posição do sobrevivente para voltar à vida (Seligmann-Silva, 2008, p. 69).

Nesse movimento, o “fato antes embalsamado” é retemporalizado por meio da simbolização. E é a partir dessa retemporalização que a vítima se relaciona com o trauma, agora em nome do retorno à vida para além da dimensão traumática. Todavia, o retorno aqui apontado não garante que o sujeito do trauma esteja confortável nessa nova realidade. O sentimento de inadequação o acompanha haja vista a “irrealidade dos fatos vividos e da consequente inverossimilhança dos mesmos” (Seligmann-Silva, 2008, p. 69), que se torna ainda mais flagrante quando o interlocutor acusa o narrador testemunhal de mentiroso pelas supostas impossibilidades de seu relato.

Considerando as problemáticas no ato de narrar o trauma de maneira objetiva, Seligmann-Silva observa que fazer uso da imaginação é uma alternativa interessante para a

simbolização desse tipo de experiência. Assim sendo, “a imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração” (Seligmann-Silva, 2008. p. 70). Aqui, a literatura testemunhal³⁸ representa um caminho para a narrativa do trauma sob a inspiração da imaginação. Ela se apresenta como poderosa aliada no processo de enfrentamento terapêutico do trauma, sem necessariamente apelar para detalhes objetivamente vivenciados pelo narrador. Mesmo considerando os aspectos possivelmente ficcionais do testemunho, esse deve ser considerado como único e insubstituível. Os elementos artísticos presentes nas diferentes expressões do trauma humano não diminuem ou contaminam sua relevância testemunhal. Levando em conta os relatos de Mukasonga em *A mulher de pés descalços*, não se trata de colocar em xeque a veracidade objetiva das violências testemunhadas em sua infância ou até mesmo as múltiplas qualidades demonstradas por sua mãe, Stefania. A função de sua narrativa extrapola a função descritiva objetiva, sendo compreendida sobretudo como o meio encontrado pela autora para lidar com o trauma na dimensão tanto individual quanto coletiva.

Por fim, o ato de narrar o trauma é indicado por Seligmann-Silva não apenas por suas potencialidades memorialistas e terapêuticas, mas também a partir de suas aplicações ético-políticas contra as forças revisionistas e negacionistas. O autor evoca novamente as proposições de Piralian, que, inspirada no genocídio armênio, se posiciona contra qualquer esforço negacionista motivado pelo desejo de impor o esquecimento a partir da alegação de que o absurdo da catástrofe vivida denuncia sua inveracidade. Suas ideias assumem um tom de manifesto contra o esquecimento imposto pela sistemática da negação do ocorrido.

O genocida sempre visa a total eliminação do grupo inimigo para impedir as narrativas do terror e qualquer possibilidade de vingança. Os algozes sempre procuram também apagar as marcas do seu crime³⁹. Esta é uma questão central que assombra o testemunho do sobrevivente em mais de um sentido. [...] O negacionista parece coincidir com o sentimento comum que afirma a impossibilidade de algo tão excepcional. O apagamento dos locais e marcas das atrocidades corresponde àquilo que no imaginário posterior também tende a se afirmar: não foi verdade (Seligmann-Silva, 2008, p. 76).

³⁸ A literatura de testemunho e o conceito específico de testemunho serão abordados com mais profundidade ainda neste capítulo.

³⁹ A intenção mencionada por Seligmann-Silva aparece com nitidez ao final da obra Baratas (2018), obra inaugural da autora. Nela, após retornar ao país de origem depois de décadas de ausência, Mukasonga fala mais diretamente acerca do genocídio ruandês.

2.2 O fenômeno testemunhal⁴⁰

As reflexões a respeito da experiência histórico-social dolorosa e de seus efeitos traumáticos apontam para a direção do fenômeno testemunhal. Se Seligmann-Silva (2003) fala em Era das catástrofes, certamente essa se conecta com novas modalidades e paradigmas de testemunho. A expansão conceitual atinge em complemento a noção de testemunha e, por conseguinte, o ato de testemunhar. Em resumo, as catástrofes históricas do século XX alteraram as bases a partir das quais o relato do indizível é produzido. Como Gagnebin (2006) indica com base no genocídio judeu, desde a Segunda Guerra Mundial a profundidade do trauma provoca uma verdadeira crise na capacidade individual e coletiva de processá-lo, de trazê-lo para o campo do inteligível, da linguagem em suas diversas possibilidades.

Essa crise não é exclusivamente responsabilidade daquele que compartilha o relato de sua dor. O valor da escuta é tão determinante quanto a habilidade da testemunha de romper a “irrepresentabilidade do dito evento-limite” (Salgueiro, 2012, p. 288). Considerando as estratégias das memórias subterrâneas discutidas anteriormente, os silenciamentos conscientes e inconscientes são por vezes justificados pela ausência de interlocutores capazes de proporcionar escutas acolhedoras e compreensivas. O esforço de desencobrir o indizível só se explica num cenário onde há ouvintes crédulos. Porém, a escuta interessada nem sempre está disponível, haja vista a própria natureza do fenômeno relatado. À dificuldade de o narrador colocar em códigos aquilo que foi vivido soma-se a incapacidade daquele que escuta em efetivamente mensurar para além das palavras que o que está sendo contado de fato aconteceu. Seligmann-Silva evoca o universo dos sobreviventes da Shoah indicando que os perpetradores do massacre contavam, desde então, com a irrealidade de seus atos para que o aniquilamento tivesse dimensões para além da morte e do desaparecimento físicos:

Primo Levi abriu seu livro *Os afogados e os sobreviventes* - uma das mais profundas reflexões já escritas sobre o testemunho - lembrando a incredulidade do público de um modo geral diante das primeiras notícias, já em 1942, sobre os campos de extermínio nazistas. E mais, essa rejeição das notícias diante de seu “absurdo” fora prevista pelos próprios perpetradores do genocídio. Estes estavam preocupados em

⁴⁰ Inspirando-se em Paul Ricoeur (2007), Wilberth Salgueiro (2012) aponta “seis ‘componentes essenciais’ da operação testemunhal”: “a confiabilidade presumida” do testemunho; o uso do argumento eu estava lá para diluir a desconfiança da fronteira entre ficção e factual; a apelação para a crença do interlocutor; a presença da dúvida acerca do relatado; a manutenção do testemunho no tempo por parte da testemunha; e a premência do intercâmbio de confiança entre relator e interlocutor. As impressões compartilhadas a seguir dialogam em maior ou menor grau com os componentes supracitados.

apagar os rastros dos seus atos, mas sabiam que podiam contar com a incredulidade do público diante de barbaridades daquela escala (Seligmann-Silva, 2003, p. 51).

Com isso, àquele que testemunha está costumeiramente reservado o ceticismo e a desconfiança acerca da veracidade da experiência narrada. O efeito é geralmente desmoralizante: por que falar se quem escuta não demonstra disposição em acreditar? Transpor esse obstáculo é um movimento comum aos que se colocam como testemunhas do inenarrável.

Uma última reflexão acerca da testemunha merece ser considerada. Assumindo as descrenças e ceticismos a respeito da origem experiencial da narração – “você é realmente um sobrevivente?” – é fundamental pensar quem é a testemunha. Essa categoria está reservada exclusivamente àqueles que estiveram materialmente presentes na experiência narrada, ou há atualmente espaço para considerar modalidades mais fluidas de testemunho? Gagnebin (2006) posiciona-se nesse quesito em favor da superação da noção ortodoxa de testemunha, geralmente resumida à vivência direta do trauma narrado.

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (Gagnebin, 2006, p. 57).

A autora propõe, com isso, restabelecer o espaço simbólico para a narração do terceiro – aquele que não viveu o trauma diretamente, mas que o reviveu a partir da posição de ouvinte. O horizonte testemunhal sofreria com isso uma considerável ampliação, permitindo ao ouvinte crédulo converter-se também em uma testemunha potencial.

2.2.1 Testemunho, literatura e ficção

Processar o evento traumático, trazê-lo para o campo do discurso público (escrita historiográfica, literária, expressões artísticas diversas), encontrar escutas acolhedoras e verdadeiramente crentes: eis os desafios contemporâneos impostos ao fenômeno testemunhal. Apesar dessas barreiras, as testemunhas das catástrofes históricas do século XX construíram espaços seguros para empreender suas ações contra o esquecimento da experiência histórica. Para além da historiografia que se especializou em compreender as catástrofes e genocídios a

partir da Shoah, outras iniciativas assumiram em conjunção de forças o papel de tradutoras do passado (Seligmann-Silva, 2003). Nesse sentido, emergiu a partir da estética literária uma nova perspectiva, chamada de literatura de testemunho. Inicialmente protagonizada por relatos de testemunhas do genocídio judeu, a “literatura do Holocausto” tornou-se desde então uma abordagem narrativa possível para narrar o trauma oriundo da catástrofe histórica. Wilberth Salgueiro (2012) afirma que, graças às ampliações promovidas nesse campo, atualmente é possível considerá-lo como espaço disponível para a expressão de traumas históricos representados por outros genocídios – o ruandês e o armênio, ou até mesmo os massacres impostos aos negros e aos povos ameríndios –, ou “misérias e opressões, desigualdades econômicas, preconceitos étnicos e sexuais do cotidiano em todo o mundo” (Salgueiro, 2012, p. 291).

Em complemento, Helmut Galle (2018), ao teorizar sobre testemunho e ficção, defende o protagonismo do primeiro em se falando da função gradualmente assumida por este ao longo da segunda metade do século XX.

A especificidade e a importância do novo gênero mostram-se no fato de que foram os testemunhos que se tornaram pedra de toque nos debates estéticos e políticos em torno do pós-moderno, do sublime, da representação e da memória coletiva. É particularmente sua qualidade de transcender a fronteira discursiva entre ficção e não ficção que levanta a hipótese de se tratar de um fenômeno que está afetando nosso conceito “tradicional” de ficcionalidade, particularmente porque o testemunho abarca tanto relatos factuais quanto romances – algo pouco comum na comunicação literária e particularmente surpreendente, porque o testemunho adquiriu uma função epistêmica central, a de transmitir a perspectiva subjetiva sobre o Holocausto (Galle, 2018, p. 168).

A perspectiva enunciada pelo autor é essencial para pensar um ponto bastante central da literatura de testemunho, em especial quando o que se debate é sua função de configurar-se como um espaço existencial para o relato traumático sujeito por vezes ao esquecimento definitivo. Nesse gênero, a fronteira entre ficção e não ficção não é um fator inviabilizante, já que a literatura de testemunho se constitui justamente nos espaços fronteiriços. O testemunho escapa à tradicional ficcionalidade literária quando este é um relato do imensurável, do irreal. Se “as representações factuais chegam a limites por não alcançar a essência e a totalidade do fenômeno, (...) as (...) ficcionais, por outro lado, teriam que lidar com problemas até maiores que surgem da própria condição do ficcional como é entendido hoje em dia” (2018, p. 169).

Considerando o princípio de realidade⁴¹, Galle assume que, na realidade do campo de concentração – expandindo o conceito, na realidade do massacre étnico ruandês relatado por Mukasonga –, tal conceito perde potência em razão da “realidade inversa” apresentada pelo narrador. A inverossimilhança dos fatos narrados faz com que eles escapem até mesmo da ficcionalidade literária. Portanto, a literatura de testemunho parece estar estrategicamente localizada entre o factual e o ficcional. Só assim lhe é possível operar em nome da razão testemunhal, isto é, garantir que a memória do evento traumático sobreviva ao esquecimento, seja pela ficcionalidade, seja pela factualidade.

Por fim, Galle avança na questão pondo em discussão o estatuto especial do pacto literário⁴² que incide sobre o testemunho (2018, p. 173 e 176). Para além das motivações ficcionais ou factuais⁴³, o pacto testemunhal remete ao diálogo entre autoria e vivência, sempre orientado para garantir ao relato sua autenticidade: “ele [testemunho] reclama ser entendido como relato autêntico, com as licenças sancionadas pela fragmentariedade da percepção, pela fragilidade da memória, pelas limitações da linguagem e pela interpretação subjetiva de cada autor” (2018, p. 177). A questão que se coloca é que o relato se materializa após a experiência. Como já foi debatido, a posteridade é um imperativo do relato testemunhal, não apenas porque o testemunhar depende do acontecimento, mas, sobretudo, porque há a necessidade de processamento da experiência. No tempo de silenciamento estratégico ou impositivo, a acuracidade dos fatos e sensibilidades é virtualmente inalcançável. Assim, buscar reproduzir o vivido a partir de um esforço factual não parece ser possível. É necessário que haja certa atividade reconstrutora, ora amparada nos fatos que são lembrados, ora partindo de bases ficcionais. Aquele que narra o vivido ampara-se na atividade de ficcionalização (2018, p. 180), já que sua ação é primordialmente imaginar seu passado traumático a partir do presente. Essa abordagem não coloca em xeque a autenticidade nem da experiência nem do relato, mas permite

⁴¹ “Esse princípio é uma necessidade da economia narrativa, porque o autor não pode representar, linguisticamente, tudo que é necessário para descrever um homem, uma nuvem, uma cidade. Os signos verbais são abreviaturas que evocam as imaginações do leitor, conforme suas experiências, completando os elementos do texto de forma coerente. O texto provê somente os elementos necessários à potencialização das imaginações por parte do leitor. (...) É o princípio de realidade que permite a interpretação de qualquer ficção, uma vez que as inferências que o leitor faz, a partir das frases do texto, partem do seu conhecimento do mundo real. Sem essa ancoragem na realidade, nenhuma ficção ganharia plasticidade” (Galle, 2018, p. 170).

⁴² “O que se descreve, de forma pouco feliz, como ‘pacto’ são convenções implícitas que evoluíram e continuam evoluindo movidas pela dinâmica da interação entre o ‘horizonte de expectativas’ dos leitores e as inovações produzidas pelos autores” (Galle, 2018, p. 175).

⁴³ “O pacto factual implica que o autor assuma a responsabilidade por todas as proposições e, dessa forma, suas frases se refiram à realidade extratextual. O pacto ficcional, por sua vez, sugere que a voz que profere as frases da narrativa não seja idêntica com o autor e que essas frases não se refiram ao mundo real, mas a um mundo imaginado” (Galle, 2018, p. 173).

sobretudo, que a testemunha formalize seu relato de maneira que os espaços e as lacunas sejam preenchidas também por experiências posteriores. Em *A mulher de pés descalços*, o esforço analítico voltado para a identificação na narrativa daquilo que “aconteceu de verdade” é sem sentido. Em oposição à exatidão absoluta da experiência no genocídio, Mukasonga posiciona-se constantemente como guardião da memória daqueles que foram mortos e virtualmente apagados. Pouco importa se as façanhas atribuídas à Stefania foram ou não realizadas por ela de fato, ou mesmo se as circunstâncias específicas de sua própria fuga rumo ao exílio externo foram de fato aquelas que foram colocadas nas palavras do livro. O que importa é que, por meio de seu testemunho, Scholastique Mukasonga proporciona caminhos para que as memórias subterrâneas daqueles que já não podem testemunhar emergjam do silenciamento e caminhem rumo ao espaço das memórias públicas. Sua escrita é inquestionavelmente um exemplo bem-sucedido de testemunho de todo um povo.

3 A LITERATURA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: SCHOLASTIQUE MUKASONGA, AS IDENTIDADES RAZOÁVEIS E OS LIMITES PRÁTICOS DA PRESENTE MODERNIDADE⁴⁴

Este capítulo se inicia com uma experiência docente. Durante quatro anos consecutivos, tive a oportunidade de acompanhar enquanto professor de história uma turma desde o último ano do ensino fundamental até a formatura do ensino médio. Ao longo desse período, fomos construindo laços bastante profundos, considerando não apenas a dimensão objetiva ensino-aprendizagem, mas também a afetiva. Nesse conjunto de práticas e experiências, o uso da literatura como narrativa que se somava às ferramentas didático-pedagógicas mandatórias – como o material apostilado, por exemplo – foi uma companheira constante. Muito rapidamente percebi que o ato de trocar livros com meus alunos se apresentava como uma ótima oportunidade de permitir que compartilhássemos impressões, gostos e estéticas literárias, para além dos efeitos imediatamente vinculados à aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina escolar história.

A prática descrita acima ganhou novas dimensões em dois momentos específicos. O primeiro deles se deu quando a instituição escolar incorporou ao material didático obrigatório o acesso à plataforma digital de leitura interativa *Árvore de Livros*⁴⁵. Por meio dela os professores puderam gozar de amplo acervo de múltiplas áreas de interesse, para além de terem à disposição um conjunto de ferramentas pensadas para a dinâmica do ensino e aprendizagem em diferentes disciplinas escolares. Pensando na relação entre mim e o grupo de alunos já citado – este já nos últimos anos do ensino médio –, a plataforma me permitiu aprofundar ainda mais nossa relação por meio da indicação de dezenas de títulos de autoras africanas. Percebi desde já a potência narrativa de escritoras como Chimamanda Adichie e Buchi Emecheta, cujas obras estavam disponíveis na plataforma, que, a partir de seus livros, colocavam em debate temas bastante relevantes para a nossa contemporaneidade, tais como o racismo, as reminiscências e continuidades do colonialismo e o lugar da mulher nas sociedades africanas após os processos de luta contra a dominação colonial. Desde então privilegiei a indicação dessa categoria não

⁴⁴ A expressão em itálico faz referência ao período iniciado com a validação da Base Nacional Comum Curricular, a saber, o ano de 2017. Considerei em conjunto os efeitos práticos da adoção do Novo Ensino Médio a partir de 2022. A experiência em uma sala de aula da rede privada como professor de história será por definição o lugar de reflexão e disputa deste presente capítulo.

⁴⁵ <https://www.arvoredelivros.com.br/institucional/sobre-nos>.

apenas pela disponibilidade já apontada, mas por acreditar que as discussões travadas em sala em diferentes momentos do conteúdo curricular eram insuficientes ou mesmo não tocavam os estudantes. A limitação se evidenciou pela constante invisibilidade de personagens femininas no fio narrativo do material didático apostilado. Ela se aprofundava ainda mais quando os sujeitos eram mulheres negras: nesse caso, seu aparecimento estava condicionado à boxes explicativos ou materiais iconográficos – em ambos os casos, sua presença parecia uma mera formalidade, como que obedecendo preocupações institucionais em produzir um material que seguisse minimamente a legislação vigente.

O segundo momento se resumiu à troca de livros físicos da obra de Scholastique Mukasonga. Os livros da escritora ruandesa experimentam diversos itinerários literários – ficção, autoficção, autobiografia – e nesse processo, são capazes de trazer à tona temáticas extremamente complexas. O pano de fundo de suas histórias é o brutal genocídio tutsi, ocorrido em 1994, apesar de suas narrativas não se limitarem a esse único tema. No título considerado na presente pesquisa, *A mulher dos pés descalços*, ela escreve um potente relato inspirado na vida de sua mãe, Stefania, à qual coube a responsabilidade de salvá-la da violência étnica que desencadearia o massacre do final do século, mas que desde a década de 1960 se enunciava. Ao longo do texto, Mukasonga aborda diversas questões: protagonismo feminino e asfeminilidades tutsi-ruandesas, ao evocar por meio da figura de Stefania aspectos comportamentais, estéticos e sexuais das mulheres de sua comunidade; economia familiar, agricultura tradicional e relações sociais comunitárias, ao glorificar a cultura do sorgo, assim como a participação da coletividade no conjunto de rituais enaltecidos desse cereal; e por fim, a maternidade, esta personificada novamente na figura de sua mãe, que concentra a capacidade de proteger a família da violência hutu na mesma medida em que conservava as tradições históricas do povo – e principalmente das mulheres – tutsi. Foi nessa obra que obtive a resposta mais qualitativa de meus alunos. Aquela relação literária que se aprofundara com o uso compartilhado da plataforma de leitura foi ainda mais consolidada.

A pesquisa como um todo só é possível graças aos momentos em questão. Nos capítulos anteriores, propus debates em favor da literatura desse tipo e de sua relevância no tempo presente, assim como busquei refletir – e problematizar – sobre as qualidades memorialísticas e testemunhais da obra de Mukasonga. Neste buscarei debater a obra da autora a partir das oportunidades apresentadas, considerando as práticas didático-pedagógicas do ensinar-aprender história. Assumo desde então que essa literatura tão próxima do relato oral e comunitário oferece uma alternativa em favor da existência de determinados sujeitos que foram excluídos da história e da literatura oficializadas pelas narrativas escritas. Considerando a

tradição intelectual das sociedades influenciadas pela cultura europeia, a formalização por meio da literatura escrita abre mais uma frente de desconstrução das histórias únicas (Adichie, 2019). A materialização pela palavra escrita representa novo leque de oportunidades para histórias outras ganharem visibilidade, consolidando, nesse movimento, seu direito político de existir.

Para pensar as possibilidades didático-pedagógicas da obra de Mukasonga, intenciono trazer para o debate algumas teorizações pertencentes ou orbitantes ao campo do ensino e aprendizagem em história. Pretendo, com esse movimento, advogar em nome das escritas literárias de mulheres africanas, considerando que seu uso em sala de aula pode contribuir para uma abordagem didática mais sensível e solidária aos desafios que felizmente encontramos em nossa prática docente.

3.1 Consciência histórica e as identidades razoáveis

Antes de tratar diretamente dos conceitos que intitula a presente sessão, acredito ser fundamental definir claramente a perspectiva epistemológica da didática – e seu posterior impacto no ensino de história – que será aqui utilizada como referencial. Me alinho às premissas defendidas por Fernando Penna (2014) acerca dos caminhos trilhados pelas diversas epistemologias da história. Após historicizar a trajetória das muitas tipologias da escrita histórica, o autor se posta como um crítico da história cientifizada que foge de sua motivação social mais antiga: a pedagógica. A medida que o saber é produzido e não consegue – ou não pretende – superar a barreira que separa a comunidade de historiadores do restante da sociedade, a história se isenta de fazer parte da dinâmica ensino-aprendizagem que exceda o locus dos especialistas. Considerando o desafio mencionado, Penna recupera a noção de transposição didática de Chevallard (1997), complementando-a com novas reflexões. Apesar de essa ser criticada por favorecer o aprofundamento da dicotomia entre saberes supostamente antagônicos – o científico e o ensinável –, Penna privilegia a dimensão preocupada com o valor antropológico destes. Ou seja, nessa interpretação, vale a premissa de que o saber, ao ser produzido, deve estar, ao menos em algum sentido, permeado de preocupações em se falando de sua relevância para a sociedade.

A perspectiva epistemológica defendida por Chevallard vai ser chamada de antropologia dos saberes. A definição de “Antropologia” proposta na obra é aparentemente simples (o estudo do Homem), mas sua inovação encontra-se na

proposta de novos objetos, que normalmente não são trabalhados por essa disciplina: os saberes e a própria didática. [...] Tornar o saber um objeto da Antropologia é justamente pensar sua vida na sociedade, sem isolar apenas uma modalidade de apropriação dos saberes (Penna, 2014, p. 49).

É com essa preocupação com a função social do saber produzido que o campo da didática da história parece estar intimamente associado. A história didatizada é aquela que se relaciona intimamente com o social, sem necessariamente ser limitada pela dimensão do conteúdo curricular obrigatório. Nesse cenário, as dicotomias hierarquizantes do campo histórico são flexibilizadas, permitindo ao saber histórico assumir um sentido mais amplo que aquele circulante na restrita comunidade de especialistas em história.

Dando continuidade, evoco as reflexões de Rüsen (2006) vinculadas à didática da história. O autor é uma das figuras fundadoras desse debate ao final do século passado, tendo papel de extrema relevância na superação dos tradicionalismos metódicos que por muito tempo definiram o significado desse campo. De acordo com sua interpretação, a didática da história era compreendida como

uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar (2006, p. 8).

Grosso modo, este foi, até o final do século XX, o conjunto de métodos e práticas voltadas para o ensino de história por meio da educação escolar. Porém, para determinados teóricos desse campo (Rüsen, 2006; Cerri, 2006, 2017; Monteiro, Penna, 2011), o significado renovado remete à dimensão mais ampliada do mesmo, desde então bastante preocupado não apenas com ensino de história, mas fundamentalmente com a aprendizagem histórica dentro e fora da escola, ou seja, na existência dos sujeitos envolvidos no ensinar-aprender na sociedade como um todo.

A didática da história também passou por uma mudança que refletia essa reorientação cultural geral e a mudança no sistema educacional. Sua concepção hermenêutica foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. Ela experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. [...] Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação (Rüsen, 2006, p. 11).

O desafio enunciado por Rüsen direciona suas energias para responder à seguinte inquirição: qual a função social da história? O objetivo, em especial a história escolar, seria ainda conscientizar historicamente seus cidadãos, baseando-se em signos identitários nacionais, consagrados por meio de tradições transmitidas desde a fundação dos Estados nacionais ocidentais? Neste ponto, as teorizações de Luis Cerri (2017) são fundamentais para a presente argumentação. No esforço de historicizar a progressão da didática da história nas últimas décadas do século XX, o autor caracteriza a pretensão social em torno do ensinar história, esta diretamente ligada aos ideais estatais e nacionais inaugurados no século XIX:

socialmente, espera-se do ensino de história o fornecimento de um conjunto de conhecimentos que ao cidadão cumpra dominar, o qual interfira positivamente na qualidade da sua cidadania. [...] Mais especialmente, espera-se que o ensino de História contribua de modo decisivo para a formação do cidadão em nossas sociedades, colaborando para o surgimento e consolidação do espírito público, do patriotismo e do respeito aos interesses e projetos coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum (2017, p. 15).

Se por um lado, a função descrita acima foi bastante comum ao longo do século passado, no Brasil as mudanças se iniciaram ainda na década de 1980, graças às profundas transformações ocorridas no contexto da redemocratização:

no Brasil, a maior parte do processo de mudança de paradigma da Didática da História pode ser identificado ocorrendo ao longo das disputas pela redemocratização nacional com o progressivo fim da ditadura, nos anos 1980. Afinal, o esforço das instituições educativas por submeter o ensino de história à lógica da doutrina de segurança nacional, visando reproduzir ideologicamente uma pedagogia da passividade, da colaboração com as autoridades e de um patriotismo acrítico, acabou por evidenciar que conteúdos e métodos não eram dados “naturais”, mas construções sociais e políticas referenciadas em parte dos sujeitos coletivos daquela conjuntura (Cerri, 2017, p. 16).

A história, enquanto uma disciplina escolar obrigatória, papel assumido desde a virada do século XIX para o XX, serviu em diversos momentos ao interesse do Estado no campo da formalização da identidade nacional. Essa função não apenas desconsiderou outras perspectivas identitárias, como também em diversos momentos atuou frontalmente contra elas. A visão crítica estabelecida desde então passou a considerar a história escolar sem ignorar sua instrumentalização enquanto ferramenta política. Assumiu também que, numa perspectiva renovada, ela poderia ser capaz de redimensionar os limites da identidade formalizada pelo Estado, identidade esta que comumente preteriria signos indesejáveis aos modelos elitistas do ser brasileiro.

Para compreender de maneira mais clara a constituição da perspectiva renovada como citado logo acima, considero ainda as reflexões de Cerri (2010) a respeito do conceito de consciência histórica. A indagação que motivou meu interesse se mostra simples e objetiva: já no século XXI, “o que se espera socialmente do ensino de história” (Cerri, 2010, p. 265)? Como dito anteriormente, a tradição ocidental atribui à história a função de contribuir “de modo decisivo para a formação do cidadão em nossas sociedades, colaborando para o surgimento e consolidação do espírito público, do patriotismo e do respeito aos interesses e projetos coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum” (Cerri, 2010, p. 265-266). Todavia, Cerri advoga o redimensionamento dessa pretensão. Em grande medida, seu posicionamento se justifica pela tradicional unilateralidade do conceito de cidadania⁴⁶, especialmente quando levamos em conta a conflituosa trajetória histórica da sociedade brasileira até finalmente adentrar na era dos direitos fundamentais, esta ao menos institucionalmente inaugurada pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Dizer que o ensino de história contribui para a cidadania pode ser compreensível até certo ponto, mas suponho que tal compreensão seja extremamente limitada pela historicidade do ser cidadão no Brasil.

Como assumir a identidade nacional, como se amar o país, se não ocultamos todos os dramas, desonestidades e violências que estão presentes até hoje, enterradas junto com os alicerces nacionais? É possível formar um cidadão útil à sua pátria e à humanidade se ele não encontra nenhum elo intelectual e afetivo que permita constituir identidade (Cerri, 2010, p. 267)?

⁴⁶ Sem desconsiderar os movimentos no sentido de repensar o conceito, sobretudo em se falando de seu caráter quase que dogmático e místico, as transformações neste sentido são ainda bastante limitadas. A história hegemônica que se escreve – e em algum sentido os argumentos históricos que tradicionalmente legitimaram o conceito de *cidadania* – permanece circunscrita ao eurocentrismo característico da história disciplinada ao longo dos dois séculos passados. O historiador indiano Dipesh Chakrabarty, em uma de suas contribuições para o campo dos *estudos subalternos*, denuncia a resiliência da Europa no centro do mundo de maneira clara: “no que diz respeito ao discurso acadêmico da história – ou seja, a ‘história’ como discurso produzido no espaço institucional da universidade – a ‘Europa’ permanece soberana enquanto sujeito teórico de todas as histórias, incluindo aquelas que designamos como ‘indiana’, ‘chinesa’, ‘queniana’, e por aí em diante. De uma forma peculiar, todas estas histórias tendem a tornar-se variações de uma narrativa-mãe que poderia ser denominada como ‘a história da Europa’. Neste sentido, a história ‘indiana’ está, ela mesma, numa posição de subalternidade e, em seu nome, só podemos articular as posições de sujeitos subalternos” (2008, p. 247-248). Em complemento, a historiadora brasileira Maria da Gloria de Oliveira aborda as limitações do campo histórico em se falando dos efeitos da utilização da categoria analítica *gênero*, o que também evidencia as tensões em torno de qualquer pretensão universalistas relativas à concepção de cidadania: “a crescente inclusão das mulheres como objetos de estudo nas ciências humanas é acompanhada de uma resistência que, embora difícil de ser identificada de modo inequívoco, posto que não é uniforme ou homogênea, se manifesta como falta do uso mais radical da categoria de gênero para se repensar a validade pretensamente universal dos pressupostos epistêmicos das disciplinas. Trata-se do que Eleni Varikas definiu como o esvaziamento da natureza política de conceitos como sexo e gênero, evidenciado em ‘um processo de marginalização/normalização’, em que essas noções são ‘domesticadas’ e mobilizadas de modo predominantemente descritivo” (2019, p. 58).

A questão que se apresenta é clara: a história está diretamente vinculada à constituição de identidades, mas estas precisam estar minimamente atreladas à realidade social da comunidade que se apresenta enquanto agente de sua própria trajetória.

É nesse sentido que Cerri passa a indicar as vantagens em considerar a noção de consciência histórica dentro do debate sobre ensino e aprendizagem em história. A definição considerada por ele foi inaugurada por Rüsen, para quem a mesma compreende “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57). Em resumo significa afirmar que todos os seres humanos a possuem, independentemente de terem tido acesso à história formalizada por meio de instituições de ensino escolar. Nessa interpretação, consciência histórica remete à capacidade que cada indivíduo progressivamente desenvolve ao longo de sua vida de estabelecer orientações e significados em relação às diferentes temporalidades – passado, presente e futuro – individual e coletivamente. E, essa orientação temporal, na percepção aqui considerada, não é exclusivamente vinculada ao ensino-aprendizagem desenvolvido por meio da experiência escolar.

Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido do tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado apreendidos a partir da própria experiência de vida (Cerri, 2010, p. 269).

Aqui há a assunção de que o saber histórico – ou o saber capaz de auxiliar o indivíduo no reconhecimento e progressão de sua consciência histórica – não se restringe ao conteúdo curricular oficial. Pensar historicamente é sem dúvida um processo favorecido pela cultura disciplinar da história, mas não depende unicamente de tal tipo de experiência. Filmes e séries de TV, diferentes tipos de literatura, fotografias, podcasts e outros tipos de conteúdos digitais: todos os formatos aqui enumerados são considerados como ferramentas em favor da orientação do homem no tempo.

Não pretendo esgotar as inúmeras possibilidades interpretativas sobre a consciência histórica. Afirmando apenas que, graças à incorporação do conceito em favor da aprendizagem histórica, “a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino” (Cerri, 2010, p. 268).

Nesse sentido, ela “passa a exigir um redimensionamento, também, dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá a ação do professor de história” (Cerri, 2010, p. 270). Aqui fica claro que, na perspectiva renovada da didática da história, os elementos metodológicos e curriculares precisam estar diretamente preocupados com o elemento central da aprendizagem: o aluno e suas possíveis esferas identitárias.

Em outros termos, os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades com maior autonomia, bem como para a prevenção de identidades não-razoáveis. Segundo Habermas, citado por Garcia [2008], a questão é se as sociedades complexas podem estabelecer identidades razoáveis, ou seja, sustentáveis do ponto de vista de uma razão comunicativa. As identidades não razoáveis seriam marcadas por uma radicalização do que é, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. São, portanto, destrutivas e /ou autodestrutivas (Cerri, 2010, p. 271).

A história ensinada parece, a partir dessa proposição, encontrar novamente sua vocação pedagógica. Ela passa a considerar básico atuar em favor da constituição de identidades sustentáveis do ponto de vista das sensibilidades sociais, culturais e políticas das comunidades humanas. Identidades que, mesmo favorecendo a delimitação exclusiva, não atuem em favor da destruição daqueles que não foram contemplados por ela. Chamo a atenção para o caráter antropológicamente afetivo das teorizações defendidas por Cerri. Nelas fica evidente o esforço do autor em consolidar o redimensionamento da didática da história no sentido de fazer da disciplina uma força em prol da constituição de identidades cada vez mais equalizadas com a pluralidade que caracteriza as sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, o conjunto de alunos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Por fim, cito novamente Cerri, que aponta mais um resultado significativo do uso da consciência histórica em favor do ensino:

outra consequência [...] é reforçar o princípio – sempre enunciado, mas nem sempre levado a sério – de que o trabalho didático com a história não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro. É assim que funciona a consciência histórica, e se o ensino de história pode ser redefinido como o esforço por uma intervenção racionalizante e humanista sobre aquela consciência, então é assim que devemos agir (2010, p. 271-272).

Ao considerar a definição de consciência histórica já apontada anteriormente, compartilho a conclusão do autor acerca do papel da História ensinada. Ela trabalha em favor da articulação entre passado, presente e futuro, dinâmica norteadora da orientação humana no eixo temporal. O ensino institucionalizado, assim como o professor, atua em razão do

percebimento progressivo da consciência, mas nunca da imposição hierarquizada da mesma. Inspirado na “perspectiva conscientizadora de Paulo Freire”, Cerri sentencia: “conscientizar é movimento dialógico e bilateral, não a doação unilateral de consciência de quem tem para quem não tem” (2010, p. 272). Trilhar esse caminho parece direcionar nossos esforços enquanto professores de história em favor de uma tradição disciplinar cada vez sensível ao universo dos alunos.

3.2 A mulher de pés descalços: uma literatura outra no ensino e aprendizagem em história

Como enunciado ao longo de minha pesquisa, o objeto central é o título *A mulher de pés descalços* (2017). Nesse livro, Mukasonga produz um breve e potente relato baseado em várias histórias femininas de sua comunidade, dando a possibilidade ao leitor de vislumbrar a Ruanda de sua infância e juventude. A figura central de sua narrativa biográfica é sua mãe, Stefania. As funções maternas aqui se confundem com o cenário ameaçador de um país que se preparava, naquele momento, para um dos mais conhecidos genocídios perpetrados na história recente⁴⁷.

Minha mãe tem somente uma ideia na cabeça, o mesmo projeto para todos os dias, uma única razão de viver: salvar os filhos. Para isso, ela elaborava estratégias, experimentava táticas. Seria preciso fugir, se esconder. É certo que o melhor seria fugir e se esconder no matagal espesso, cheio de espinhos, que ficava na nossa plantação. Mas, para isso, era preciso ter tempo. Mamãe espreitava os barulhos sem parar. Desde o dia em que queimaram nossa casa em Magi, em que ela ouviu o rumor do ódio, com o zumbido de um enxame monstruoso vindo em nossa direção, ela desenvolveu, parece-me, um sexto sentido, o da presa que está sempre alerta. Ela identificava de longe o barulho de botas na estrada (Mukasonga, 2017, p. 12-13).

É de Stefania que emana todo o conjunto de conhecimentos ancestrais e tradições socioculturais responsáveis por dar alguma normalidade à realidade de violência cotidiana imposta à sua família, deslocada compulsoriamente de sua província natal, Gikongoro, para o

⁴⁷ A literatura em português a respeito do genocídio tutsi é bastante escassa. Nos livros didáticos, é possível encontrar esporadicamente alguma menção, mas geralmente essa se encontra limitada aos boxes explicativos ou textos complementares. Para uma maior compreensão do processo, indico o título *Uma temporada de facões: relatos do genocídio em Ruanda* (2005), do jornalista Jean Hatzfeld. Neste livro, o autor mergulha na história do genocídio por meio de relatos colhidos entre alguns condenados pelas milhares de mortes tutsis. Para além da crueza das palavras, Hatzfeld promove uma discussão em torno da organização interna dos grupos responsáveis pelo massacre, assim como tenta compreender em que sentido foi possível abstrair a humanidade dos massacrados em nome do “povo majoritário hutu”.

desterro em Bugeresa. Seus esforços cotidianos buscam, ao mesmo tempo, superar as dificuldades impostas e reafirmar princípios ruandeses ante os resquícios da presença ocidental.

Construir atrás da choupana de Tripolo⁴⁸ o *inzu*, casa que, para ela, era tão necessária quanto a água para os peixes e o oxigênio para os humanos. Só ali ela poderia reunir a força e a coragem necessárias para enfrentar a desgraça e renovar as energias para salvar os filhos de uma morte preparada por um destino totalmente incompreensível (Mukasonga, 2017, p.31).

A resistência de Stefania é também perceptível quando de sua fidelidade ao sorgo, a cultura agrícola genuinamente ruandesa:

o sorgo era o rei das nossas plantações. Para ser cultivado, para consumo, ele exigia um cerimonial, uma série de ritos que Stefania cumpria com piedade escrupulosa, pois era uma planta de bom augúrio: uma bela plantação de sorgo era um talismã contra a fome e contra as calamidades, era um sinal de fertilidade e de abundância e, para nós, crianças, um doador generoso de delícias e de jogos (Mukasonga, 2017, p. 43).

Em outro momento, Mukasonga enumera as qualidades de sua mãe, principalmente em se falando da sua relevância para a comunidade feminina em seu entorno. Atribuições relativas aos ritos nupciais, assim como as definições sobre a estética feminina, faziam parte do cotidiano de Stefania.

As jovens em busca de marido conheciam a influência que minha mãe podia ter sobre o seu projeto de casamento. Desse modo, elas arrumavam qualquer pretexto para entrar em nosso quintal e desfilar diante de Stefania, esperando serem analisadas por ela. Para passar diante do nosso grande pé de café, as moças se arrumavam para ficar ainda mais belas do que quando iam à missa. Era um verdadeiro concurso de beleza, um desfile de moda. Discretamente, elas espreitavam minha mãe esperando receber algum sinal de aprovação. As felizardas eleitas sabiam que não teriam dificuldades para encontrar um marido (Mukasonga, 2017, p. 89).

Apesar da inquestionável nuclearidade da figura de Stefania, o livro avança em vários momentos sobre questões que vão para além da família Mukasonga. A narrativa torna-se um testemunho de uma comunidade marcada pela violência étnica, aprofundada conscientemente pelas reminiscências da experiência colonial. Em diversas passagens, a tensão entre tutsis e hutus é latente, as mortes resultantes ganham existência nas palavras escritas pela autora,⁴⁹ e a

⁴⁸ Nome dado pelos desterrados ruandeses às casas construídas a partir da influência arquitetônica europeia. Pela narrativa de Mukasonga, essas casas privilegiavam as linhas retas e causavam estranheza de forma a muitos ruandeses.

⁴⁹ No livro *Baratas*, Mukasonga aborda mais frontalmente a questão da violência étnica. O título encontra-se disponível em português pela mesma Editora Nós.

presença das mulheres como personagens centrais é constante ao longo da narrativa. Com base na constatação enunciada, reafirmo a potência da narrativa da autora. Considerando as reflexões levantadas por Gayatri Spivak (2010) a respeito dos sujeitos subalternizados pelas práticas colonialistas, afirmo que a história narrada por Mukasonga oferece a possibilidade de existência às mulheres ruandesas tutsis, possibilidade que, em se falando das narrativas consagradas a respeito do período pós-colonial, certamente cairiam no esquecimento absoluto. Partindo do universo micro – mulheres ruandesas tutsis – para uma escala ampliada – mulheres africanas, quiçá mulheres negras em diáspora –, identifico o lugar das narrativas outras como o lugar onde os esforços contra o esquecimento promovidos por meio da literatura se cristalizam. A nacionalidade da autora não limita o valor de sua experiência, especificamente de seu relato literário. Pensando nos usos desse tipo de literatura para a educação básica, os poucos temas identificados nesta seção indicam a possibilidade de compreendê-la enquanto capaz de não apenas suplementar o livro didático, mas de transbordar seus limites. As oportunidades presentes nas literaturas outras indicam também sua função estratégica no desafio enfrentado por nós professores a respeito da constituição de identidades razoáveis. Estas nos permitem sair do lugar vivido, do provável e do palpável. A liberdade narrativa, talvez uma de suas mais marcantes características, nos daria, enquanto professores-educadores do ensino básico, um lugar de possibilidades incontáveis. Nós, forjados enquanto práticos da narrativa escolar, temos na literatura uma poderosa aliada.

3.3 Da vontade teórica aos desafios práticos: minha breve experiência em sala de aula ao lado de Scholastike Mukasonga

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História traz consigo um imperativo bem claro em sua natureza, a saber, produzir em nível acadêmico reflexões e propostas de intervenção didático-pedagógicas que atravessem a sala de aula do ensino básico dessa disciplina⁵⁰. É natural que, a partir disso, a preocupação dos mestrandos se direcione, dentre outras coisas, para a elaboração de um produto concreto com aplicações práticas, tais como jogos voltados à aprendizagem histórica, abordagens docentes alternativas e sequências didáticas. Minhas primeiras impressões como um desses mestrandos se confirmaram quando

⁵⁰ Naturalmente este não é o único, mas sem dúvida é um dos mais reconhecidos pelos mestrandos.

de minha participação como ouvinte do III Seminário Interno ProfHistória UERJ, em setembro de 2020⁵¹. A diversidade dos trabalhos ali expostos foi ao mesmo tempo surpreendente e inspiradora, sendo que, naquele momento, mesmo diante dos inegáveis impactos da realidade pandêmica, grande parte dos alunos que ingressaram no programa nesse ano já estavam em fase de elaboração do projeto de pesquisa. Após essa experiência, me convenci da obrigatoriedade de produzir uma proposta didática concreta a partir das já bastante enunciadas potencialidades das palavras de Mukasonga.

Se o autoconvencimento foi rápido, colocar alguma estratégia no papel se provou algo bastante complexo. Isso porque as condições práticas da realidade escolar da qual faço parte eram bastante adversas. Minha experiência profissional em sala de aula se resume há anos a uma só instituição de ensino da rede privada, e as ditas condições adversas não estão na ordem de limitações materiais como inexistência de infraestrutura ou desafios do gênero⁵². Neste caso, um dos maiores entraves era o retorno à sala de aula num cenário marcado pelas incertezas impostas pela pandemia de Covid-19 e pelas altas taxas de mortalidade no Brasil, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, o que, somado à inexistência de vacinas e futuros planos de imunização, só tornavam a retomada um evento ainda mais traumático. Os protocolos de prevenção foram assumidos – e, em alguma medida, respeitados por funcionários, professores e estudantes – com o intuito de evitar que o ambiente escolar se tornasse um vetor de transmissão, o que de fato não ocorreu em grande medida graças à baixa adesão dos estudantes⁵³.

Porém a percepção comum entre o corpo de educadores era a de que aquele ano letivo estava perdido: o modelo de ensino remoto estabelecido de março a novembro fora bastante ineficiente em se falando do engajamento dos alunos, que se distanciaram pedagógica e

⁵¹ http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Cartaz_III_Seminario_ProfHistoria_UERJ.pdf.

⁵² Após consulta interna à coordenação de uma das unidades da escola, localizada na zona norte da cidade, tomei conhecimento da mensalidade para um estudante do terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2022: sem descontos a soma da mensalidade com o material didático digital e apostilado foi de três mil e sessenta e um reais (R\$ 3.061,00). Essa importância indica o público-alvo da instituição, o que em minha interpretação parece ser o universo de famílias que possuem renda igual ou maior a dez salários mínimos (R\$ 12.120,00, valores referentes ao ano fiscal de 2022). Sobre o valor do salário mínimo: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/02/salario-minimo-de-r-1-212-e-promulgado#:~:text=Foi%20publicado%20no%20Di%C3%A1rio%20Oficial,em%20R%24%201.212%20para%202022.>

⁵³ A única exceção foi o conjunto de turmas de terceiro ano do Ensino Médio, em grande medida por conta do modelo adotado pela instituição, que é voltado para a preparação para o Enem. As incertezas em torno da realização ou não do exame e a percepção entre os estudantes de que a frequência nas aulas após o retorno era fundamental para um bom desempenho fizeram com que o volume fosse maior em comparação aos demais anos. A prova (versão impressa) foi enfim realizada na segunda quinzena de janeiro de 2021, nos dias 17 e 24.

afetivamente da rotina escolar, assim como dos professores e colegas; as ferramentas avaliativas não funcionaram de acordo com sua função mais concreta – indicar aos envolvidos no processo de aprendizagem em que ponto se encontravam – tanto pela dificuldade na elaboração, como pela preocupação de responsáveis e alunos em garantir notas suficientes para aprovação ao final do último bimestre, o que se traduziu, com frequência, em ondas de cópias e plágios frequentes, ou até mesmo na autoria dessas atividades pelos responsáveis ou professores particulares; e as incertezas – pedagógicas e financeiras, já que o número de famílias que não renovariam a matrícula era desconhecido, porém previsivelmente abaixo do pretendido pela instituição – a respeito do que aconteceria no ano seguinte tiveram um poder por vezes imobilizante na capacidade de nós professores de planejar estratégias orientadas para o retorno aos processos de ensino e aprendizagem. Ao final de 2020 as aprovações foram na prática automáticas, e as dificuldades seriam realmente aferidas nos anos seguintes.

Em 2021, o ambiente era diferente, mas ainda desfavorável. O retorno à escola aconteceu já na perspectiva de que a imunização coletiva da população aconteceria em algum momento do primeiro semestre, e o ano longe da escola surtira efeitos curiosos no conjunto de estudantes: em regra, grande parte deles estava ansiosa por voltar. A estrutura escolhida para a retomada foi inspirada nas discussões em torno de uma estratégia, a do ensino híbrido. Não é minha intenção neste texto teorizar de maneira aprofundada acerca dessa discussão, que tem todo um conjunto de elementos que valem o debate, mas sim refletir sobre a experiência em minha realidade. E essa reflexão pode ser bem resumida em uma palavra, válida para a comunidade escolar de que faço parte: frustração. Apesar da garantia de todos os aparatos – câmeras, computadores, microfones e salvo emergências, conexões estáveis de internet – a experiência foi decepcionante tanto para educadores quanto para educandos. Em linhas gerais, o que houve foi uma adequação emergencial da estrutura curricular e avaliativa – que permaneceu online como no ano anterior – à impossibilidade sanitária de permitir o retorno da totalidade dos estudantes à escola. As turmas contavam, em média, com trinta matriculados, número impraticável diante do recrudescimento da pandemia. Nos intervalos entre as aulas, apesar de ocorrerem nas áreas externas das unidades, o grande número de estudantes aglomerados em corredores, pátios e cantinas era inaceitável legal⁵⁴ e eticamente, no momento

⁵⁴Naquele exato momento, as turmas presenciais estavam limitadas a 50% (grupo A). Os demais 50% (grupo B) permaneciam no regime remoto durante duas semanas. Após esse período os grupos se alternavam com a mesma periodicidade (grupo A em casa, grupo B na escola), e assim sucessivamente, até que as determinações sanitárias fossem revistas. Sobre as determinações, ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/covid-19-governo-do-rio-divulga-novas-medidas-para-conter-contagio>.

em que a média móvel de mortes era superior a duas mil por dia⁵⁵. Para nós professores a sensação era de incapacidade, esta muito associada à certeza de que aquele modelo era ineficaz, ao menos da maneira como fora posto. Como se colocar como educador em uma turma dividida pela metade entre estudantes presenciais e remotos? Como lidar com os rodízios semanais que alternavam essas turmas entre os dois regimes? Como mediar dúvidas? Como pensar os processos avaliativos? E as atividades pedagógicas, como organizá-las de maneira a não prejudicar um grupo em favor de outro? Esses foram alguns dos questionamentos, não todos, que, mesmo ao final do ano, não foram respondidos de maneira satisfatória. Para os estudantes a principal dificuldade estava na alternância obrigatória, que apesar de necessária por razões sanitárias, impossibilitava o retorno à convivência escolar, tão determinante por suas contribuições às relações interpessoais e os processos acadêmicos comuns ao ensino e aprendizagem – deveres de casa e atividades em grupo são dois bons exemplos.

Todas essas questões funcionaram como barreiras contra qualquer tentativa de elaborar algo como a proposta didática antes idealizada. A comunidade escolar como um todo fora profundamente afetada, não havia nada parecido com a normalidade pré-pandêmica, e por isso qualquer iniciativa alternativa às obrigatoriedades pedagógicas e curriculares mais básicas não possuía espaço prático algum. Todavia, mesmo diante da realidade desanimadora, concentrei minhas esperanças em uma disciplina escolar que passei a ministrar regularmente a partir de 2020: *Atualidades*⁵⁶. O objetivo dessa matéria escolar, obrigatória na grade do terceiro ano do Ensino Médio na instituição de ensino, é proporcionar aos estudantes debates qualificados em torno de temas importantes do presente, com o claro objetivo de auxiliá-los na preparação para o Enem. A vantagem dessa proposta para mim residia na maneira como a disciplina fora pensada pela instituição: eu, como professor responsável, teria autonomia para escolher temas considerados relevantes e, a partir disso, para organizar propostas pedagógicas, levando-as aos estudantes. A estratégia traçada por mim era simples: no ano seguinte, esperando que a

⁵⁵ Um pouco antes do retorno completar dois meses, a média móvel de mortes ultrapassou o patamar de 2500 por dia. Sobre esse recorde negativo, que depois se tornaria ainda pior, ver: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/28/brasil-registra-novo-recorde-na-media-movel-com-2598-mortes-diarias-por-covid.ghtml>.

⁵⁶ A partir da BNCC (2017), ocorreu uma ampliação do escopo dos chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Temas Transversais eram seis – Saúde, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Trabalho e Consumo. A partir da versão final, foram especificados quinze TCTs divididos em seis macroáreas temáticas – Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. Em termos práticos, esse evento foi entendido pela instituição na qual trabalho como uma mudança que ia ao encontro com a disciplina de *Atualidades* já na grade curricular do terceiro ano do EM. A partir de 2020 a disciplina em questão passou a fazer parte, também de forma mandatória, do currículo do nono ano do EFII. Sobre essa nova realidade, ver: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf.

totalidade dos estudantes fosse permitida novamente no ambiente físico da escola, utilizar esse raro espaço de autonomia para propor aos alunos uma atividade pedagógica elaborada desde o livro *A mulher de pés descalços*.

E foi exatamente isso que aconteceu. As restrições em razão da pandemia foram quase que completamente abandonadas, os estudantes voltaram à escola, as turmas e corredores estavam novamente preenchidos pela comunidade escolar, e o espaço para colocar em pauta minha ideia encontrava-se à disposição. Elaborei um plano de aula, exposto no Apêndice A ao final do atual capítulo, apresentei a proposta a uma de minhas turmas de *Atualidades*, os alunos demonstraram interesse tanto no debate quanto na possibilidade de experimentarem uma atividade que era fruto de minha pesquisa, e nos três encontros seguintes as aulas versaram sobre muitos conteúdos pretendidos no meu planejamento original: os significados da literatura, valores estéticos e potências narrativas e, por fim, as pontes possíveis entre as histórias narradas por Scholastique, o contexto histórico dessas narrativas e alguns temas contemporâneos. Ao final da atividade, o sentimento era de satisfação. O nível de engajamento dos alunos foi surpreendente, fato que se torna ainda mais interessante por não haver nessa disciplina nenhuma estrutura acadêmica avaliativa – nas palavras de muitos deles, “não valer nota”. Foi também surpreendente notar que todos os grupos que escolheram – de forma voluntária, vale destacar – participar das propostas mais “trabalhosas” da atividade eram compostos por alunas, o que, no relato das próprias, estava associado à maneira como Mukasonga falava sobre vivências de mulheres em sua infância, familiares e integrantes da comunidade de desterrados, e como essas experiências pareciam tão atuais, tão próximas de realidades identificáveis no presente.

Após os primeiros momentos em que a sensação de realização e dever cumprido foram predominantes, algumas inquietações ainda muito subjetivas começaram a aparecer. Inquietações essas que tomaram forma depois de um encontro com minha orientadora para pensar sobre a experiência, que após serem documentadas em um relatório de resultados presente no Apêndice B ficaram em evidência⁵⁷. Não houve, ao longo da execução da proposta didática, nenhuma aprendizagem histórica significativa. Se a proposta fora pensada por um professor de história no contexto de um Mestrado Profissional em Ensino de História, por que aquela abordagem não parecia uma aula de história? E, de fato, a fragilidade estava ali. Ao longo de três encontros extremamente empolgantes, em que, durante mais de três horas, os estudantes falaram mais do que o professor, e, ao fim do qual, o sentimento era de que ocorrera uma experiência enriquecedora e pedagógica, a aula de história quase não aparecera e, quando

⁵⁷ Ao final do Apêndice B, encontra-se a conclusão do relatório. Nela indico a dificuldade de ensinar e aprender história ao longo dos encontros pedagógicos.

sim, sempre de forma secundária, acessória. Para além da frustração e incentivado pela orientação, era necessário pensar com seriedade acerca do caminho seguido ao longo dos três encontros da atividade proposta, das escolhas feitas e das práticas tentadas, e sobretudo das condições institucionais sempre muito impositivas, que tanto no plano micro – a instituição de ensino em questão – quanto no macro – as alterações normativas na educação básica que foram aprovadas de 2017 até o ano presente, 2022 – geraram todo um conjunto de impactos bastantes desafiadores no dia a dia de uma sala de aula de história.

Primeiramente, é necessário contextualizar a realidade escolar na qual me baseio. A instituição em questão é, na verdade, uma rede escolar, composta por seis unidades espalhadas pela zona norte (2), zona sul (1) e zona oeste (3) da cidade do Rio de Janeiro. Em termos práticos, o universo pedagógico se baseia na combinação entre diretrizes básicas elaboradas pela supervisão geral e as coordenações disciplinares somadas à realidade de cada uma das unidades, que atendem públicos escolares distintos em face das diferenças sociorregionais. Desde minha admissão, em 2016, a instituição se transformou a partir de três fatores: os efeitos de pertencer a uma holding da educação básica e seus esperados objetivos empresariais; as mudanças no mercado educacional privado⁵⁸, que já em curso foram aprofundadas pela pandemia de Covid-19; e as adaptações pedagógicas promovidas diante da implantação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e do Novo Ensino Médio (2022). Sem querer me aprofundar, ao menos neste momento, em detalhes e especificidades relacionadas aos fatores citados, a questão posta desde então foi: a cada ano, novas diretrizes, orientações e procedimentos eram colocados em prática, em última análise e de acordo com o discurso oficial da instituição, com o claro objetivo de garantir a saúde financeira da rede educacional. Em outras palavras: manter o número de matrículas de acordo com as metas estabelecidas pela direção geral, engajada em preservar características políticas e pedagógicas identitárias da instituição e, ao mesmo tempo, garantir rendimentos adequados aos anseios da *holding* em questão.

Considerando o exclusivo recorte da disciplina história, o primeiro movimento estrutural se deu no contexto da adoção pela instituição da BNCC, em 2019. Anteriormente, a matriz curricular era organizada considerando os anos finais do Ensino Fundamental II (EFII)

⁵⁸ O discurso oficial da instituição indica a constante redução de estudantes matriculados acompanhada do crescimento dos índices de inadimplência. Desde então, são aplicadas anualmente estratégias administrativas – com impactos na realidade pedagógica – para combater prejuízos e alcançar rendimentos adequados às metas da *holding* à qual a escola pertence. Apesar de não haver nenhum tipo de fluxo informativo concreto entre direção e corpo docente, o discurso oficial se aproxima do prognóstico do universo da rede privada no Rio de Janeiro, como atesta seguinte referência: <https://exame.com/brasil/matriculadas-na-rede-privada-despencam-em-2021-veja-dados-do-censo-escolar/>.

– sexto ao nono – e os dois primeiros do Ensino Médio (EM) como um só bloco – o terceiro ano, como dito anteriormente, seguia e ainda segue uma metodologia especificamente pensada para a preparação para o Enem –, sendo a totalidade do conteúdo programático distribuída entre esses seis anos de escolaridade. Tínhamos nesse arranjo os quatro anos do EFII e os dois primeiros do EM para trabalhar com nossos alunos o conjunto tradicional de conteúdo, seguindo também abordagem predominantemente cronológica – da Pré-História ao final do Século XX. Os tempos semanais variavam de acordo com os anos e os segmentos – quatro tempos semanais (quarenta e cinco minutos) para sexto e sétimo anos, três tempos semanais para oitavo, nono, sendo o mesmo para primeira e segunda séries do EM –, mas em geral havia uma tranquila compatibilidade com a dimensão dos conteúdos, desde 2017 ancorados em ementas bimestrais bastante objetivas e claras. Em minha perspectiva, a questão era equalizar qualitativamente tempo e conteúdo programático, o que em geral me permitia experimentar com frequência diferentes intervenções pedagógicas e atividades avaliativas. A sala de aula de história apresentava-se como um lugar possível para o exercício de novas práticas sem que eu precisasse abrir mão das estruturas e orientações pedagógicas da escola.

Porém, como enunciado anteriormente, a partir de 2019 o cenário mudou drasticamente. A instituição, seguindo diretrizes estabelecidas pela holding educacional, iniciou um processo de adequação à Base Nacional, finalizando-o já em 2020⁵⁹. Em termos objetivos, o que ocorreu foi uma alteração radical na relação quantidade de conteúdo/tempos de aula⁶⁰. O já citado conjunto tradicional associado à periodização convencional, antes ministrado ao longo de seis anos, seria trabalhado em sua totalidade nos quatro anos do EFII. No primeiro ano do EM, os primeiros conteúdos passavam agora a respeitar a periodização Modernidade, atingindo o final do Século XX ao fim do segundo ano. Em complemento, as séries do EFII, com exceção do sétimo ano, que possuíam quatro tempos semanais, sofreram uma redução e passaram a ter apenas três. Para ilustrar tal impacto, compartilho, por meio do ANEXO A, dois documentos escolares, as ementas bimestrais de história do oitavo ano, referentes ao primeiro ciclo anual, sendo a primeira de 2018 e a segunda de 2021. A comparação entre as duas deixa evidente a alteração enunciada: a dimensão de conteúdos sofreu significativo crescimento, o que provocou

⁵⁹ Sexto, sétimo e nono ano do EFII e as duas primeiras séries do Ensino Médio sofreram a adequação de imediato. O nono ano manteve-se no modelo anterior e, só em 2021, foi finalmente adequado como os demais.

⁶⁰ A holding controladora da instituição escolar lançou-se, em 2019, no projeto de elaboração e comercialização de material apostilado. Com isso, algumas autonomias curriculares interessantes, como as descritas no parágrafo anterior, foram abandonadas em nome da adequação à BNCC. A matemática é simples: na perspectiva da *holding*, um material didático construído de acordo com a Base vende mais, dentro e fora do conjunto de escolas pertencentes ao grupo.

a redução da disponibilidade de tempos semanais, ao menos por ora em termos relativos. Daquele momento em diante, o desafio deixava de ser construtivo – aproveitar-se da mais que satisfatória disponibilidade de tempo em favor das constantes tentativas de colocar em prática abordagens para além das aulas expositivas, como também a experimentação no campo dos processos avaliativos – e passava a ser um tanto quanto traumático e, por fim, empobrecedor: cumprir o programa. É evidente que, em muitas ocasiões, nós professores nos aproveitávamos das eventuais lacunas para tentar recuperar práticas anteriormente aplicadas, mas desde então o espaço era este, o eventual. O grupo de professores de história e a coordenação da disciplina passaram a atuar dentro dos espaços institucionais possíveis para mitigar esses impactos: redução do número de objetivos das ementas e enxugamento dos conteúdos previstos nas avaliações bimestrais, especialmente considerando os assuntos alocados nos finais de bimestre. A sensação de estar “enxugando gelo”, entretanto, por vezes foi bastante forte.

O advento da pandemia e as restrições que se tornaram imperativas alteraram ainda mais os espaços disponíveis. Mas foi em 2022, ano em que a já indicada normalidade relativa foi restabelecida, que mais uma intervenção alterou a realidade pedagógica das redes pública e privada no Brasil inteiro: a implantação do Novo Ensino Médio. Aqui vale a referência acerca da Lei nº 13.415/2017, a qual, na percepção de João Ferretti (2018), traz consigo vícios desde sua origem, que foram sentidos no cotidiano escolar a partir de sua imposição. Ferretti argumenta que sua origem esteve envolta em críticas diversas, uma delas em razão do trâmite legal inicial enquanto medida provisória – (MP 746/2016) –, prerrogativa exclusiva do Presidente da República que, naquele momento em específico, assumia o cargo graças ao impeachment da presidenta anterior, Dilma Roussef. A rápida conversão ao status de lei parecia indicar o anseio do novo governo em promover reformas de impacto nos primeiros momentos de sua existência, o que certamente não contribuiu para a necessária profundidade dos debates e grupos de trabalho em torno de uma questão tão sensível quanto uma reforma na etapa final da educação básica do país. Partindo de uma realidade concreta – a baixa qualidade desta etapa, tendo como referência os indicadores produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶¹ –, a proposta objetivava flexibilizar aspectos curriculares para tornar o Ensino Médio mais atrativo aos estudantes e, assim, agir verticalmente contra aspectos problemáticos que se fazem presentes na mesma etapa, como a alta taxa de evasão escolar e a formação escolar básica incompleta. A questão sensível aqui, seguindo as proposições de

⁶¹ De acordo com o evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) considerando toda a rede (pública e privada), os resultados observados nos anos 2013/2015/2017/2019 foram inferiores às metas previstas. Para consulta detalhada: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

Ferretti, reside na unilateralidade da justificativa geradora da reforma, a saber, a associação cartesiana entre abandono escolar/reprovação e organização da matriz curricular, como também à interpretação simplista acerca do que se entende enquanto currículo:

a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. (Ferreti, 2018, p. 27).

A base fornecida pela Lei nº 13.415/2017 era a mesma para todas as escolas com oferta de EM pelo país:

a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos (2018, p. 27).

Os desafios, entretanto, foram distintos de acordo com a rede escolar. No recorte em análise, a função de cada órgão de gestão ou profissional da educação participante nessa adaptação mandatória foi também um indicador dessas diferenças. Ao sistema de ensino impôs-se a necessidade de acatar as novas normas e adequá-las às intenções mercadológicas e, em algum nível, pedagógicas das escolas pertencentes à holding. À supervisão pedagógica da instituição de ensino cabia a ação no sentido de pensar com mais afinco nas alternativas pedagógicas possíveis e ao modelo e ritmo de implantação. Ao professor restava aguardar as diretrizes, ansiando para que as mudanças não fossem deveras radicais pedagógica e financeiramente.

Nos últimos momentos de 2021, o cenário estava posto. No ano seguinte, a implementação do Novo Ensino Médio seria parcial, apenas no primeiro ano, mas a grade de horários seria profundamente reformada, seguindo em linhas gerais o previsto na nova lei. Os documentos escolares reproduzidos no ANEXO B – Grade escolar do primeiro ano em 2021; e 2. Grade escolar do primeiro ano em 2022 – evidenciam a mudança abrupta de um ano para o

outro. Considerando a disciplina história, o número de tempos semanais caiu de três para dois, e mesmo esse corte sendo acompanhado de outro na dimensão do conteúdo – redução das ementas bimestrais e do número de objetivos –, a incompatibilidade entre tempo disponível e quantidade de conteúdos programáticos obrigatórios, que já afetava negativamente professores e alunos, tornou-se ainda mais desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Quanto à suposta atratividade do novo “currículo”, elemento-chave na justificativa por trás das disciplinas eletivas⁶² ofertadas desde então, pelo menos por enquanto ainda não se provou, a meu ver em razão da modalidade escolhida para sua disponibilização aos alunos, a remota, que, ao menos por ora, apresentou os mesmos desafios anteriormente enfrentados no contexto do ensino híbrido.

A longa contextualização é, em minha análise, flagrante quanto aos impactos na realidade da sala de aula de história na instituição de ensino onde trabalho. Em menos de cinco anos, todas as disciplinas e séries foram afetadas pela redução de carga horária e, apesar das iniciativas pedagógicas voltadas à mitigação dos efeitos negativos, pelo aumento – relativo e absoluto – de conteúdos programáticos obrigatórios. Em minha percepção, a relação entre as alterações apresentadas e a redução dos espaços para a disciplina história – e para a maioria das demais disciplinas, inclusive – é inquestionável. Os espaços disponíveis para a promoção de intervenções como a exemplificada no ANEXO A são cada vez mais escassos e, quando eles se apresentam, como no caso da disciplina Atualidades, não são em última análise espaços escolares disciplinarizados, ou em outras palavras, estruturados de acordo com a tradição das disciplinas científicas do currículo escolar, caracterizadas por metodologias de ensino e aprendizagem e um conjunto de processos avaliativos⁶³. Como professor da instituição privada

⁶² Na realidade escolar em questão, as disciplinas eletivas são a materialização da dinâmica estabelecida pela nº 13.415/2017. No exemplo analisado, muitas disciplinas regulares sofreram redução de carga horária de 2021 para 2022. Com isso, as eletivas foram oferecidas no turno da tarde, seguindo os itinerários formativos previstos na legislação, menos o relativo à “educação profissional”. Em resumo, a carga horária regular das disciplinas foi transferida para o turno da tarde e convertida em disciplinas eletivas estruturadas a partir dos itinerários. No segundo documento reproduzido no Anexo B, na porção inferior, encontram-se as diretrizes definidoras das eletivas oferecidas, assim como a maneira como os estudantes devem acessá-las.

⁶³ Neste ponto, vale indicar a relevância das teorizações mais recentes em torno da indisciplinarização da História, assim como de seus limites, tão bem abordados por teóricos como Artur de Avila (2018) e Maria de Oliveira (2019). Em resumo, os movimentos epistêmicos deste campo, iniciados nas últimas décadas do século XX, foram fundamentais para um conjunto de autorreflexões críticas acerca das questões problemáticas em torno dos aspectos disciplinares da História. Assim, certos segmentos envolvidos na produção acadêmica da História como ciência buscaram um maior diálogo com outros conhecimentos – Linguística, por exemplo –, saindo do conforto da parte interna da fronteira, relativizando-a com esse movimento. Em contrapartida, ao menos no ambiente escolar da educação básica, essa alternativa esbarra em certos limites que evidenciam a seguinte contradição: quanto mais flexíveis são as estruturas e fronteiras entre as disciplinas, menor será a importância do conjunto de menor prestígio – composto pela grande parte delas, como a História – em relação ao de maior protagonismo – fundamentalmente, Língua Portuguesa e Matemática. As reformas legais e seus efeitos nas instituições de ensino, como indicado constantemente pela experiência compartilhada, parecem corroborar tal conclusão.

em questão, a conclusão mais objetiva que construí foi a de que de 2017 até o ano corrente, 2022, graças ao conjunto analisado anteriormente – adoção da BNCC e do NEM, assim como as oscilações negativas no mercado de escolas privadas do Rio de Janeiro – o ensino e aprendizagem em história ora sofreu precarizações evidentes na relação tempo/conteúdo, ora foi substituído por TCTs e eletivas/itinerários formativos. É inegável que as condições impostas pela pandemia tornaram o cenário ainda mais problemático, mas as transformações ou estavam em curso ou já eram previstas. A emergência sanitária acelerou os procedimentos de adequação da estrutura pedagógica, o que, em certa medida, contribuiu para a baixa qualidade dos resultados práticos, afirmar, contudo, que as restrições impostas pela Covid-19 são majoritariamente responsáveis pela precarização é no mínimo uma simplificação empobrecedora.

No que diz respeito a possíveis estratégias de reação ou de reconquista dos espaços perdidos, acredito que o prognóstico do futuro próximo é bastante desanimador, ao menos no âmbito macroinstitucional. Rever a BNCC e as reformas no Ensino Médio são possibilidades remotas diante das condições vividas pela educação básica no país, fragilizada em grande escala pelas antipolíticas educacionais no âmbito federal, em vigor desde 2019. Assim, creio que o caminho mais imediato seja identificar e aproveitar o conjunto de brechas na estrutura pedagógica existente, especialmente porque em regra a liberdade para ensinar e aprender ainda é respeitada, quando não defendida pela instituição diante de eventuais ataques oriundos de estudantes e/ou responsáveis. As ferramentas de avaliação, as ementas bimestrais e seus objetivos e, sobretudo, a sala de aula e as relações ali construídas: todos esses lugares são reservados ao protagonismo de professores e alunos, mesmo que as limitações da legislação e da instituição escolar possam por vezes fazer com que nossos esforços pareçam insuficientes. Apesar das restrições da grade curricular, as intenções em fazer da literatura de Mukasonga um meio determinante para abordar conteúdos programáticos obrigatórios a partir do lugar dessa escritora permanecem vivas e à espreita de qualquer lacuna que se apresente na prática cotidiana do ensino e aprendizagem em história.

3.4 O necessário retorno

O tópico em questão é resultado direto da intervenção da banca avaliadora, que adequadamente chamou minha atenção para um aspecto do presente capítulo que merece ser

revisto. Por meio das intervenções da professora Sonia Wanderley, a conclusão crítica acerca do desfecho deste capítulo aponta para a seguinte realidade: parte das frustrações resultantes de minha prática docente – considerando a conjuntura do sistema educacional onde estou inserido, mas sobretudo a intervenção promovida por mim junto à turma de terceiro ano do Ensino Médio – podem ser explicadas pela ausência de uma proposta pedagógica partindo das sensibilidades despertadas pela obra de Mukasonga, como também por dimensões da realidade prática do professor e dos alunos. A mesma pandemia, que ao longo de minha escrita apareceu de forma constante, provocou dificuldades, instabilidades, mas também nos apresentou algumas oportunidades de significar nossas aulas a partir de seus muitos impactos. E é desse lugar que gostaria de propor uma reflexão, novamente baseada em uma experiência em sala de aula, para em seguida apresentar uma segunda proposta de intervenção, desta vez efetivamente atravessada pelas preocupações enumeradas acima.

No primeiro semestre do ano de 2023, fui selecionado para lecionar um curso oferecido pela escola denominado de Mundo em Foco. A disciplina em questão existe por conta do NEM, sendo organizada a partir do itinerário formativo *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Ao longo do primeiro semestre do ano, por meio de encontros semanais, estive com alunos do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio, trabalhando temas contemporâneos em um molde parecido com o da disciplina de *Atualidades*, porém com material didático previamente estabelecido e, por consequência, com os debates, em sua maioria, previstos nele. O terceiro capítulo da apostila, *O mundo na pandemia*, tratava de maneira bastante técnica e protocolar sobre os efeitos da Covid-19 em nossa vida cotidiana, especialmente levando em conta a experiência dos integrantes da comunidade escolar. Para tentar fugir um pouco dessa proposta, decidi por um planejamento um pouco distinto. Considerando que a questão em voga era, em diversos sentidos, latente para todos nós, estruturei o planejamento com o objetivo de que todos compartilhássemos, caso estivéssemos confortáveis para tal, experiências e traumas resultantes da vida na pandemia. Depois de um início monológico de minha parte, os alunos, organizados em um círculo em redor da sala, assumiram o protagonismo a partir de relatos bastante pessoais, fazendo daquele encontro um verdadeiro exercício de empatia e descobrimento acerca do outro. Ao final daquele encontro, entre abraços, choros e acolhimentos, o sentimento apontava para a certeza de que algo de significativo havia sido construído.

De volta ao momento da defesa desta dissertação. Em sua intervenção, a professora Sonia Wanderley, naturalmente sem saber da experiência acima descrita, me provocou a partir de alguns questionamentos. Entre eles, estavam as seguintes perguntas: mesmo diante das frustrações e dificuldades que você apontou, por que não propor aos alunos uma aula que

partisse de um debate sobre o trauma, já que essa dimensão se faz presente na obra de Mukasonga? E por que não, aproveitando-se do vivido ao longo da pandemia, abordar os traumas comuns e particulares experienciados por todos nós? É curioso como em alguns aspectos da presente pesquisa, a resposta para uma inflexão aparente insolúvel, ao menos de minha perspectiva, estava presente em algum aspecto da sala de aula. O que me faltou em diversas ocasiões foi a habilidade de, por meio de um olhar genuinamente pedagógico, identificar essas “saídas”, e graças às pacientes orientações de todas as professoras que participaram ativamente dos meus projetos, eu pude utilizá-las em favor de conclusões mais adequadas aos desafios enfrentados. Assim, como que para elucidar as limitações da proposta original, estruturei um segundo plano de aula, apresentado no Apêndice C. Nela busquei constituir uma abordagem de aprendizagem significativa partindo da interseção entre as experiências traumáticas de Scholastique Mukasonga – referente à vivência da autora nas reminiscências do colonialismo europeu em Ruanda – e dos alunos – estas últimas referentes à pandemia de Covid-19. Naturalmente, ambas estão em lugares distintos, mas as sensibilidades se encontram, e é desse encontro que a proposta de intervenção didático-pedagógica se constrói, buscando sanar as limitações daquele que foi originalmente apresentada por mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de mais de dois anos, enfim o fim! A experiência vivida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História foi profundamente transformadora, mesmo que atravessada por intempéries para além de nosso controle. Os longos tempos de pandemia, especialmente nos períodos de maior restrição e de incertezas, impuseram às comunidades docente e discente quatro meses de intervalo entre o início oficial das aulas, ocorrido na metade de março de 2020, e a retomada em modelo remoto. Já na metade desse mesmo ano, as disciplinas foram ministradas sem que houvesse nenhum encontro presencial, para além de adaptações necessárias para que, apesar da excepcionalidade, mestrandos e professores pudessem dar continuidade ao curso, tão bruscamente interrompido e, naquele momento, sem nenhuma perspectiva de normalização.

Como afirmado nas primeiras páginas dessa dissertação, o período de quatro meses entre a interrupção e o reinício foi essencial para que, graças à redução na carga de trabalho, eu conseguisse encontrar a temática de minha preferência. O tempo despendido junto de dezenas de títulos literários, muitos deles com evidentes temas e estéticas facilmente relacionáveis à história, escolar e não escolar; as reflexões que surgiram acerca da possibilidade de empregar a literatura nos processos de ensino e aprendizagem em História; meu desconhecimento a respeito de teorias e metodologias didático-pedagógicas envolvendo História e Literatura, assim como a curiosidade e o desejo de colocá-las em prática; o desafio representado pelas características políticas e institucionais existentes na realidade escolar onde estou inserido, indicadas ao final do terceiro capítulo; e, por fim, as incertezas em torno das condições objetivas e subjetivas da comunidade escolar quando do retorno pós-pandemia: esses foram os elementos de maior centralidade quando da minha escolha.

Porém, tal definição se consolidou apenas no curso das primeiras disciplinas obrigatórias, especialmente por meio do curso *Relações de Gênero e Ensino de História*, elaborado e ministrado pela professora Géssica Guimarães, que posteriormente se tornou minha orientadora. O primeiro elemento curioso dessa experiência reside no fato de que, em condições não pandêmicas, seria impossível para mim, em razão do trabalho e dos deslocamentos cotidianos, frequentar os encontros semanais. A matrícula foi possível apenas por conta do modelo remoto, e a escolha pelo curso foi, inicialmente, justificada primeiramente pelo horário e pelo dia da semana dos encontros, e posteriormente pela temática.

O segundo elemento foi de natureza acadêmica. Porque as referências bibliográficas e as discussões travadas entre professora e mestrandos, com relativa frequência, tocavam na relação recentemente construída entre mim e escritoras africanas. Em determinado encontro, o debate foi enviesado pelas ideias de Cristina dos Santos (2018), teórica do campo da Literatura que, dentre um mar de ideias, tratava da importância da escrita de mulheres africanas, antes invisíveis e inaudíveis, para a constituição de histórias – historiográficas, sociológicas, literárias – estruturadas a partir do desejo individual e coletivo de superar o passado colonial. A literatura dessas mulheres funcionaria como uma fenda na conspiração do silêncio, imposta durante décadas de colonialismo europeu e, contraditoriamente, mantida mesmo após a consolidação formal das independências políticas. Coincidentemente, uma das escritoras utilizadas como exemplo da recente fenda, era Scholastique Mukasonga, e a obra escolhida pela teórica era também a mesma recentemente relida por mim, *A mulher de pés descalços* (2017). Para mim, a coincidência foi uma confirmação. Eu pesquisaria a partir de então com o objetivo de provar a seguinte hipótese: a potencialidade da escrita de Mukasonga para o ensino de uma história escolar preocupada com a existência de sujeitos historicamente ignorados era evidente. Meus esforços a partir de então seriam no sentido de se apropriar de epistemologias e metodologias que me possibilitassem a elaboração teórica e a execução prática de tal presunção.

Ao final do curso, julguei que meu interesse temático apresentava possíveis convergências com a professora Géssica. Decidi convidá-la para exercer a função de orientadora, a qual foi prontamente aceita por ela. Desde então, a relação estabelecida foi de fato uma relação de orientação. Uma parte significativa das referências teóricas, sobretudo o primeiro conjunto, responsável por embasar o segundo capítulo, foi de indicação da professora. Apesar do retorno à sala de aula, ocorrido ao final de 2020, o encaminhamento teórico em torno dos conceitos de testemunho, trauma histórico, memória e narrativa, tão elementares à pesquisa naquele ponto, foram de quase que completa responsabilidade dela. Infelizmente, diante da conjuntura ainda problemática, a relação era estritamente remota, o que não diminuiu em nenhum grau o peso de suas diretrizes e sugestões, como também da profunda gratidão e admiração por mim desenvolvidas. No início de 2021, o segundo capítulo estava praticamente pronto, a qualificação acontecera com relativa tranquilidade, e os desafios a seguir apontavam para os impactos da pandemia no retorno às aulas, para a construção dos capítulos 1 e 3, e para a continuidade da pesquisa em um contexto pessoal de aumento da carga de responsabilidades profissionais em razão do sistema de ensino híbrido, adotado pela instituição onde leciono, e descrito com detalhes no terceiro capítulo.

Nesse mesmo ano, 2021, os desafios se provaram superiores à minha capacidade. Primeiramente, havia a carga emocional e subjetiva. A pandemia permanecia como ameaça, a vacinação era apenas uma miragem distante, e o retorno à sala de aula aconteceu à revelia das condições sanitárias impróprias. A quantidade de trabalho era simplesmente imobilizante, e a manutenção das leituras e da própria pesquisa entraram em um compasso de lentidão que, em termos práticos, paralisou meus esforços. A retomada só foi possível a partir do segundo semestre, e aconteceu a graças a dois eventos, a saber, a cuidadosa atenção – e insistência motivacional! – da professora Géssica, e a importância das intervenções construtivas das professoras que participaram da minha qualificação, Silvia Correia e Sonia Wanderley. Tais elementos foram suficientes para que, mesmo em um cenário desfavorável, eu conseguisse recuperar as forças, encontrar caminhos e tempo, e recomeçasse minha investigação.

O interessante foi que, desse momento em diante, as observações e sugestões de ambas as professoras estiveram nos pilares de sustentação dos caminhos de minha pesquisa, facilmente identificáveis nos dois capítulos que se estruturaram a partir de então. No primeiro, por exemplo, a preocupação em entender e defender a importância da literatura não apenas na lógica escolar, mas também na vida cotidiana das pessoas, esteve constantemente associada à professora Silvia Correia. Na ocasião da qualificação, para além de reforçar uma crítica já externalizada por minha orientadora – a necessidade de procurar visões que fossem além da percepção de Antoine Compagnon (2009), impregnada de elementos eurocêntricos, e até então minha principal referência –, a professora Silvia defendeu a importância das ideias do pensador africano Amílcar Cabral, este não apenas um teórico mas, sobretudo, um grande ativista das libertações nacionais africanas da segunda metade do século XX. Suas elucubrações foram fundamentais para que fosse possível enxergar na escrita da Scholastique Mukasonga o referencial anticolonial, o potencial duplamente libertador de seu relato – o lugar de escrita de uma mulher africana –, e a responsabilidade central da colonização europeia no genocídio vivido pelos tutsis ruandeses, o qual a autora reivindica em todos os seus livros. Inclusive, a própria percepção em redor dessa característica de Mukasonga, a de sobrevivente, que se apresentou com certa fragilidade no segundo capítulo, foi identificada e compartilhada pela professora Silvia, e em seguida melhor embasada por mim nos ajustes promovidos posteriormente.

No terceiro capítulo, as intervenções da professora Sonia assumiram todo o protagonismo. Primeiramente, minha pouca bagagem no campo do ensino e aprendizagem em História fora adquirida muito recentemente na disciplina por ela ministrada, *Didática da História*. Era natural que o peso de suas intervenções fosse significativo no desenrolar final da

dissertação, marcado pelo desafio de colocar em prática a hipótese que mobilizou toda a pesquisa e, conseqüentemente, os capítulos anteriores. Assim, para além das referências e conceitos apropriados na disciplina anteriormente cursada, a indicação da fragilidade teórica e da indefinição metodológica no campo das intenções didático-pedagógicas do projeto de pesquisa ressignificaram meus esforços. Recuperei algumas leituras anteriores, como a do historiador Luis Cerri (2010, 2017), incorporei algumas novas, como Cesar Ferretti (2018) e Fernando Penna (2014), assumindo que, ao menos teoricamente, estava minimamente pronto para elaborar uma atividade a partir do livro de Mukasonga, assim como colocá-la em prática.

Como já descrito em detalhes ao final do terceiro capítulo, a execução da atividade fugiu completamente às expectativas. Se no momento de sua elaboração e aplicação desenvolveu-se a confiança de que, apesar de todas as dificuldades objetivas e subjetivas – engessamento da realidade escolar em razão das obrigatoriedades estabelecidas pela grade curricular; e a defasagem acadêmica de um corpo docente composto por adolescentes que, diante dos imperativos da pandemia, foram afetados por dois anos de aprendizagem bastante frágil –, o resultado se enquadraria às hipóteses formuladas, a realidade comprovou-se diferente. A aplicação da atividade em uma disciplina alternativa foi, previsivelmente, insuficiente do ponto de vista da aprendizagem histórica, apesar das muitas e relevantes discussões que se direcionaram para outros campos que não o da História.

Nesse ponto, a frustração inicial foi gradualmente substituída por um conjunto de autoquestionamentos. Por que o resultado não se concretizou de acordo com minhas previsões? Em que momento os equívocos foram cometidos: no planejamento ou na execução? As razões seriam microinstitucionais – as características político-pedagógicas da realidade escolar onde a experiência ocorreu – ou macroinstitucionais – mudanças legais colocadas em prática desde o âmbito federal –? E mais: se a ação “dera errado”, qual direção seguir para que literaturas como a de Mukasonga pudessem fazer parte do cotidiano de uma sala de aula de História?

Depois de algumas semanas atravessado por essas perguntas, as conclusões foram se apresentando. Apesar de em um primeiro momento parecerem distintas, sua origem e desenvolvimento apresentavam-se de maneira profundamente correlata. As mudanças representadas pelo exercício de duas novas normas educacionais federais, a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, somaram-se ao contexto de deterioração do universo da rede escolar privada, na qual a instituição onde trabalho está inserida. Em termos objetivos, como exposto na conclusão do terceiro e último capítulo, essa conjuntura significou, ao menos para a disciplina História, o acirramento de um processo já em ocorrência desde 2018, a saber, a redução qualitativa e quantitativa do tempo escolar separado para o ensino e

aprendizagem do conteúdo histórico. Sem ignorar possíveis falhas procedimentais, muito menos os impactos dos anos de pandemia, conclui que a História na educação básica foi verticalmente afetada. As condições materiais e subjetivas para o exercício da atividade docente como professor da disciplina sofreram um profundo processo de deterioração, ao menos a partir de minha experiência na rede privada. Não há atualmente espaços possíveis para tentativas outras, metodologias alternativas, experimentações que extrapolem a imperatividade dos conteúdos obrigatórios, a dependência financeira da instituição escolar em relação às famílias dos alunos matriculados, e a esperada hegemonia dos interesses empresariais da holding controladora em relação a qualquer outra motivação pedagógica, por mais inovadora que esta possa parecer.

Se a conclusão aponta para esse contexto problemático, qual seria então a justificativa para a presente pesquisa? Se não existe espaço para levar a escrita de mulheres africanas para a sala de aula de História, por que continuar a investigação, a busca por metodologias que permitam atingir tal objetivo? Penso que a realidade descrita não pode e não deve ser aceita como imutável ou natural. Nós, professores de História, devemos nos manter em constante prontidão, para que nos pequenos e raros espaços eventualmente apresentados possamos colocar em prática crenças e metodologias entendidas por nós enquanto capazes de contribuir, de maneira significativa, para um contexto de ensino e aprendizagem escolares cada vez mais favorável às identidades razoáveis de nossos alunos. Após alguns anos de vivência em sala de aula, a partir da experiência vivida nos últimos três anos pandêmicos, as frustrações foram muitas, o desejo de reproduzir aquela educação bancária denunciada por Paulo Freire (2019) se materializou em algumas ocasiões, mas mesmo diante dos muitos desestímulos, a vontade de se manter atento e forte, aberto às oportunidades de experimentação e aprendizagem, mesmo que escassas, é muito maior do que a intenção de se submeter às condições resultantes da deterioração identificada. A sala de aula é, e deve permanecer sendo, o lugar onde as relações de afeto, do ensino e da aprendizagem entre educadores e educandos, assumem seu maior significado. É, sobretudo, o espaço de práticas que busquem a instrução escolar voltada exclusivamente para intenções mercadológicas. É, por fim, o espaço da educação que liberta e que constrói para além das amarras do tradicionalismo e do conservadorismo.

Em conclusão, e fugindo um pouco à tradição, já que geralmente os agradecimentos costumam aparecer no começo, aproveito o espaço desse texto para novamente agradecer a persistência bíblica de minha orientadora, professora Géssica Guimarães. Em muitos momentos, em face das dificuldades compartilhadas, a tendência apontava para a desistência dos esforços em torno dessa pesquisa. Para mim, foi realmente desafiador conciliar o mestrado,

a pandemia e a docência. O tempo pareceu insuficiente, a disposição e a energia também, e mesmo assim, em virtude de sua orientação e atenção, cheguei – ou chegamos? – até fim. Muito obrigado pela resiliência!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1987. 257 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 600 p.
- BYANAFASHE, Déo.; RUTAYISIRE, Paul. *History of Rwanda: from the beginning to the end of the twentieth century*. Kigali, National Unity and Reconciliation Commission (NURC), 2016. 754 p.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa (UEPG), v. 15, n. 2, p. 264-278, Inverno, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.
- COMITINI, Carlos. *Amílcar Cabral: a arma de teoria*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980. 49 p.
- COMPAGON, Antoine. *Literatura pra quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. 57 p.
- DIAS, Ana Crélia Penha. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, Brasília-DF, v. 25, n. 42, p. 210-228, dez. 2016.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. 208 p.
- GALLE, Helmut. O testemunho: um novo paradigma da ficção? In: GALLE, Helmut Paul Erich; PEREZ, Juliana Pasquarelli; PEREIRA, Valéria Sabrina (org.). *Ficcionalidade: uma prática cultural e seus contextos*. São Paulo: FFLCH/USP: FAPESP, 2018. 167-186 p.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 255 p.
- LEAHY-DIOS, Cyana. O que é educação literária? *Revista Educação Pública*, 6 ed., v. 6, fev. 2013. 5 p. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/6/o-que-e-educacao-literaria>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- LOPES, Carlos (org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012. 215 p.
- MARAFON, Giovanna.; SOUZA, Marina Castro e. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 75-88 p.

- MUKASONGA, S. *A mulher dos pés descalços*. São Paulo: Ed. Nós, 2017. 160 p.
- PENNA, Fernando de Araújo. A relevância Didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (org.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 41-52.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.
- RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001. 194 p.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR., v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.
- SAER, Juan José. O conceito de ficção. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 8, p. 1-4, jul. 2012.
- SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, p. 284-303, jul./dez. 2012.
- SANTIAGO, Julia. [e-mail]. Destinatário: Thiago Silva Hanashiro. Rio de Janeiro, 2019.
- SANTOS, Cristina Mielczarski dos. A fenda na conspiração dos silêncios: vozes femininas nas literaturas africanas. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski dos (org.). *Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileiras*. Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 45-64.
- SANTOS, Oton Magno Santana dos; SILVA, Ezequiel Theodoro da. A Educação Literária brasileira: reflexões sobre o exercício da literatura na sala de aula. *Linha Mestra*, Santos, v. 12, n. 36, p. 906-910, set./dez.2018.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 50-83.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. 133 p.
- VIEIRA, Beatriz de Moraes. Geleia, medula e ossos: reflexões sobre experiência histórica dolorosa e conhecimento histórico ético-político. In: PEREZ, Rodrigo; PINHA, Daniel (org.). *Tempos de crise: ensaios de história política*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. p. 23-62.
- VILLEN, Patrícia. *Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre harmonia e contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 223 p.

APÊNDICE A - Plano de aula 1

Disciplina: Atualidades.

Prof. Thiago Silva Hanashiro.

Tema da aula: Uma literatura “outra” no ensino e aprendizagem em História

Série: Terceira série do Ensino Médio.

Duração da aula: 3 horas distribuídas em três encontros semanais de 1 hora cada.

Conteúdo

- A África pós-colonial e seus desafios sob a perspectiva de Scholastique Mukasonga (a temática em questão é possível a partir da competência específica 5, habilidade EM13CHS504 (BNCC, 2017, p. 577).

Objetivos

- Compreender a literatura feminina africana como fonte de conhecimento literário, histórico e sociológico – competência específica 1, habilidade EM13CHS101 e EM13CHS104 (BNCC, 2017, p. 571-572);
- Analisar o universo da literatura de mulheres africanas a partir do caso particular da escritora ruandesa Scholastique Mukasonga, especificamente considerando o livro *A mulher de pés descalços*;
- Debater, a partir do relato de Scholastique Mukasonga, a conjuntura histórica de Ruanda após a era colonial, considerando os processos em torno da libertação nacional e as tensões étnicas como exemplares para a compressão do continente africano nesse mesmo contexto – competência específica 2, habilidade EM13CHS204 (BNCC, 2017, p. 572-573).

Estratégias e procedimentos

- A primeira abordagem (encontro 1) aos estudantes será individual. Nela serão feitas três perguntas a serem respondidas escrita [1] e verbalmente [2]: Qual/Quais é/são o/os sentido/sentidos da literatura para você?; A literatura exerce alguma função importante/especial na sua vida não escolar?; A literatura exerce alguma função importante especial na sua vida escolar?;
- O segundo passo (encontro 2) é o da aproximação afetiva. O professor responsável fala da sua relação com a literatura respondendo direta ou indiretamente as perguntas

enumeradas acima. Em seguida a escritora Scholastique Mukasonga e sua obra são apresentadas para os estudantes;

- Por fim, ao final do segundo encontro, a seguinte pergunta: quais seriam as possibilidades da obra de Mukasonga para o aprendizado histórico? Nesse momento, será proposta a organização em grupos, sendo que cada um deles escolherá um fragmento/capítulo do livro de Mukasonga para a partir dele, elaborar uma apresentação verbal para o encontro seguinte (encontro 3). O objetivo neste ponto será propor e mediar o debate a partir das apresentações.
- Em todas as etapas, a participação dos alunos será facultativa.

Recursos

- Livro *A mulher de pés descalços*, da escritora ruandesa Scholastique Mukasonga;
- *Post-its* a serem utilizados nas primeira e segunda etapas da aula.

Avaliação

- Não haverá avaliação formal em razão da natureza da disciplina Atualidades, assim como do caráter experimental da aula;
- Todavia haverá avaliação qualitativa das apresentações e produções textuais desenvolvidas pelos grupos. A análise será centrada na capacidade dos grupos em dialogar a partir dos temas levantados nos encontros.

Bibliografia docente

- DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária - quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, Brasília-DF, v. 25, n. 42, p. 210-228, 2016.
- MUKASONGA, Scholastique. *A mulher dos pés descalços*. São Paulo: Ed. Nós, 2017. 160 p.
- SANTOS, Cristina Mielczarski dos. A fenda na conspiração dos silêncios: vozes femininas nas literaturas africanas. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski dos (org.). *Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileiras*. Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 45-64.

Bibliografia discente

- MUKASONGA, Scholastique. *A mulher dos pés descalços*. São Paulo: Ed. Nós, 2017. 160 p.

APÊNDICE B - Relatório de resultados.

O texto a seguir é um breve relato acerca da atividade colocada em prática. Para melhor visualização, apresentei um breve perfil da turma, e uma descrição de cada um dos encontros.

- Perfil da turma: a C31 da unidade Méier-Metropolitano é uma turma grande para os padrões da escola, tendo pouco mais de cinquenta alunos matriculados. Apesar do tamanho, é muito raro que todos compareçam à aula da disciplina de Atualidades, em grande medida por esta não ser cobrada – ao menos oficialmente – nas avaliações semanais (minissimulados), e também por ser o primeiro tempo às sextas-feiras. Em contrapartida, o perfil da disciplina permite que tanto estudantes quanto professor tenham bastante autonomia na escolha e desenvolvimento dos temas das aulas, contribuindo para que o nível de engajamento nas discussões e nas dinâmicas sugeridas seja sempre muito alto.

- Dia 1 (27/05): 1 hora de atividade

Após a explicação da dinâmica, distribuí pequenos papéis (*post-its*) aos participantes, explicando que as respostas seriam lidas e discutidas posteriormente, porém garantindo àqueles que não quisessem a exposição que não era necessária a identificação. Em seguida, dei aos estudantes quinze minutos para as três respostas. Eles demoraram um pouco mais – vinte minutos, em média –, mas o resultado foi excelente, considerando o nível de complexidade de cerca de um terço das respostas. Após a entrega dos papéis, aproveitei o fato de a turma estar discutindo bastante o tema e tentei responder às três questões verbalmente, contando um pouco sobre a minha experiência com a literatura desde que tinha memória dela. Foi curioso observar que muito dessa experiência pessoal se aproximava da de alguns estudantes. Ao final da minha fala, o tempo havia se esgotado, e as respostas deles ficaram para a discussão da aula seguinte.

- Dia 2 (03/06): 1 hora de atividade

O segundo encontro foi iniciado com as respostas dos estudantes. Antes de começar a leitura, mantive a preocupação com aqueles que não queriam ser expostos perguntando individualmente a todos que tinham colocado o nome se seria confortável para eles que suas respostas fossem compartilhadas em voz alta. Mesmo assim, as participações aconteceram tranquilamente – mais de quinze estudantes aceitaram o compartilhamento, alguns deles rendendo discussões mais longas, associadas à peculiaridade de algumas experiências.

Exemplo: uma estudante, Luíza, contou que a relação dela com a literatura vinha da relação com a avó já falecida, escritora assídua, que deixou muitos escritos de diferentes naturezas em posse da família. De acordo com seu relato, essa conexão foi responsável tanto pelo hábito da escrita quanto pelo da leitura. Nas palavras de Luíza, a literatura, em seus diferentes formatos e propostas, era para ela uma forma de estar na presença de sua avó. Todas as respostas registradas nos pequenos papéis foram arquivadas e encontram-se comigo.

A atividade tomou praticamente todo o tempo da aula. A proposta final – trabalhar as sensibilidades e curiosidades dos estudantes a partir de um capítulo do livro de Mukasonga – foi exposta nos últimos cinco minutos. A formação dos grupos e a escolha dos capítulos era facultativa, e o número de participantes desta última parte foi de doze alunos, divididos em dois grupos. Os capítulos escolhidos foram conhecidos por mim apenas na aula seguinte.

- Dia 3 (10/06): 1 hora de atividade

O terceiro e último dia da atividade foi iniciado pelo movimento dos estudantes de sair da estagnação das cadeiras e ocupar o tablado. Nessa unidade, o terceiro ano por ser muito numeroso assiste às aulas no auditório do prédio. Esse auditório tem uma estrutura bastante grande, espaço para trezentas pessoas, além de um palco/tablado do mesmo porte – foi ali que sentamos todos em semicírculo, e os grupos responsáveis começaram a apresentação. Uma curiosidade observada desde o início: os dois foram formados exclusivamente por meninas; nem um menino sequer quis fazer parte da atividade nesse último estágio.

Como os grupos tinham total autonomia para transitar entre os temas e capítulos, esse foi o cenário comum a ambos. O formato em semicírculo facilitou as trocas que se seguiram a partir da exposição. O primeiro grupo não preparou uma fala específica, participando por meio de intervenções no momento em que o outro grupo se apresentava. O segundo grupo produziu de maneira espontânea um roteiro para sua fala, focada em sua essência nos capítulos 1 e 2 do livro. Reproduzo a seguir o roteiro citado:

capítulos 1-2:

- A importância da maternidade e seu uso como estratégia para o controle do poder e posição da mulher cis na sociedade.
- A maternidade pode tornar a mulher alguém importante, validando-a para seu grupo/sociedade e ser uma considerada uma "bênção", mas também pode ser uma

maldição no contexto de uma guerra (em especial, mas não somente, quando se fala de uma guerra étnico-ideológica).

- Por meio da maternidade e da gestação, se torna viável a continuação de um grupo étnico, seja por seus traços ou pelos costumes e cultura que serão difundidos pela hereditariedade, justificando seu uso por grupos opressores contra minorias.
- A punição dada a esses grupos, visto que tais traços e costumes se tornam fatores que condenarão os descendentes desses grupos à morte, algo que é evidenciado no livro e mostra seu paralelo com a atualidade brasileira, podendo usar o genocídio de minorias (sejam povos negros, indígenas ou periféricos) como exemplo.

Vale ressaltar que em ambas as apresentações minha função foi de tirar dúvidas bem específicas – vocabulários, datas e auxílio em compreensões de conceitos mais complexos, como genocídio e descolonização – e mediar falas e perguntas à medida que essas surgiam.

- Conclusão: apesar do quórum ser baixo em relação ao número de matriculados, a atividade funcionou muito bem. Fiquei muito surpreso com algumas sensibilidades compartilhadas ao longo das três aulas. Uma das estudantes, ao final da apresentação, me presenteou com um desenho de sua autoria, numa tentativa de ilustrar uma passagem específica do livro que tratava da precaução de Stefania com a sua família. Em contrapartida, o debate histórico foi bastante periférico ao longo dos encontros. A disciplina Atualidades ofereceu um espaço para experimentação bastante generoso para a proposição da presente atividade, mas ao final não foi possível estruturar proposições direcionadas para a aprendizagem histórica. Esse resultado colocou em evidência, ao menos para mim, a situação atualmente colocada em relação à disciplina História na instituição educacional em que leciono: mudanças macropolíticas e internas à escola reduziram significativamente o espaço para o desenvolvimento de atividades alternativas à ortodoxia do material didático apostilado e às ferramentas pedagógicas oficiais da instituição.

APÊNDICE C - Plano de aula 2

Disciplina: História.

Prof. Thiago Silva Hanashiro.

Tema da aula: Narrando o trauma.

Série: Segunda série do Ensino Médio.

Duração da aula: 1 hora e 40 minutos.

Conteúdo

- Traumas históricos: ontem e hoje (competência específica 5, habilidades EM13CHS501 e EM13CHS504 (BNCC, 2017, p. 577).

Objetivos

- Refletir a respeito do conceito de *trauma histórico*, considerando-o a partir da obra da escritora ruandesa Scholastique Mukasonga, especificamente o título *A mulher de pés descalços* (2017);
- Analisar experiências históricas traumáticas, tais como os genocídios armênio, judeu e ruandês;
- Considerar as experiências, individuais e coletivas, vividas no contexto da pandemia de Covid-19, assumindo suas dimensões traumáticas na vida dos alunos, dos professores e de seus respectivos familiares;
- Construir paralelos acerca dos traumas históricos abordados, ênfase especial no genocídio narrado por Mukasonga, e aqueles gerados pela experiência humana na pandemia de Covid-19.

Estratégias e procedimentos

- A primeira abordagem (30 minutos iniciais) será por meio da leitura de fragmentos textuais acerca de três genocídios ocorridos no século XX: o armênio, o judeu e o ruandês. As referências literárias serão de indivíduos que sobreviveram aos traumas históricos em questão, tendo encontrado na escrita uma forma de processar as violências sofridas. O caso analisado com maior cuidado e profundidade será aquele narrado pela escritora Scholastique Mukasonga, em seu livro *A mulher de pés descalços* (2017);
- A segunda abordagem (30 minutos seguintes) será protagonizada pelos alunos. Eles deverão produzir textualmente a partir de uma experiência traumática vivida no contexto da pandemia de Covid-19. O gênero da produção textual poderá ser diverso

(escrito, imagético, ou ambas as formas), respeitando as habilidades comunicacionais dos alunos. Aqueles que sentirem confortáveis serão incentivados a compartilhar com a turma;

- A terceira abordagem (30 minutos seguintes) será acerca da possibilidade de considerar a pandemia de Covid-19 por meio do conceito de trauma histórico, construindo paralelos em relação à experiência traumática de Mukasonga;
- Os últimos dez minutos do encontro serão destinados para observações e dúvidas surgidas ao longo das etapas anteriores;
- Ao longo das etapas descritas, a presença de um representante da coordenação escolar, preferencialmente alguém com formação na área de psicopedagogia, seria fundamental, considerando a delicadeza e a potência da presente proposta.

Recursos

- Fragmentos dos seguintes livros: *A um fio da morte – Memórias de um sobrevivente do genocídio armênio* (2019), de Hampartzoum Chitjian; *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades* (2016), de Primo Levi; e *A mulher de pés descalços* (2017), de Scholastique Mukasonga;
- Os excertos textuais serão disponibilizados de forma impressa, obedecendo a seguinte lógica organizacional: dois pequenos fragmentos das duas primeiras obras citadas (Chitjian e Levi); seis fragmentos da obra de Mukasonga; um espaço separado para a produção textual dos alunos, prevista na segunda etapa estratégica;
- O material com os excertos e o espaço para a produção textual será disponibilizado antecipadamente, em ordem de permitir aos alunos um processamento qualitativo das escritas em questão.

Avaliação

- A dimensão avaliativa será subjetiva. Ela se baseará na habilidade do aluno de construir, individual e coletivamente, o conceito de *trauma histórico*, assim como a habilidade de associá-lo às experiências vividas na pandemia de Covid-19;
- O material considerado para a avaliação será a produção textual dos alunos. Ao final da atividade, eles deverão retornar o material impresso adicionado da produção textual acerca da experiência traumática na pandemia (1) e da definição do conceito de *trauma histórico* (2), elaborada a partir da exposição docente e das intervenções dos demais alunos;

- Caso necessário, os alunos poderão concluir a atividade avaliativa em casa, tendo o prazo de entrega estendido em uma semana. O objetivo é permitir que todos consigam concluir as duas etapas em questão, mesmo que possíveis dificuldades apareçam ao longo do trajeto.

Bibliografia docente

- DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária - quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, Brasília-DF, v. 25, n. 42, p. 210-228, 2016.
- MUKASONGA, Scholastique. *A mulher dos pés descalços*. São Paulo: Ed. Nós, 2017. 160 p.

Bibliografia discente

- CHITZIAN, Hampartzoum. *A um fio da morte: memórias de um sobrevivente do genocídio armênio*. Rio de Janeiro: Autonomia Literária, 2019. 576 p.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 168 p.
- MUKASONGA, Scholastique. *A mulher dos pés descalços*. São Paulo: Ed. Nós, 2017. 160 p.

ANEXO A - Ementas bimestrais do oitavo ano do ensino fundamental II

Disciplina: História

8º ano

1º Bimestre 2017

Professor:

1. Conteúdos**1. As Reformas Protestantes**

- O contexto do surgimento das reformas protestantes
- A reforma luterana
- O movimento anabatista
- A reforma calvinista
- A reforma anglicana
- A Contrarreforma católica e as principais consequências do movimento reformista

2. A expansão comercial e marítima dos séculos XV e XVI

- Os significados e os objetivos da expansão marítima
- A expansão marítima portuguesa
- A expansão marítima espanhola
- O Tratado de Tordesilhas e a legitimação dos novos domínios portugueses e espanhóis pela Igreja
- A participação de outras nações no movimento de expansão: Inglaterra e Holanda
- As principais consequências da expansão marítima

3. A África entre os séculos XIV e XV

- Desmistificando a visão eurocêntrica e etnocêntrica
- Principais reinos: Características políticas e econômicas
- Características culturais
- Comparação entre os reinos africanos e europeus: semelhanças e diferenças
- A escravidão africana

2. Conteúdos Conceituais	
Metas a serem atingidas	
1. ANALISAR a crise religiosa decorrente das transformações na passagem do mundo medieval para o mundo moderno, IDENTIFICANDO e EXPLICANDO os seus principais fatores.	
2. RELACIONAR as novas exigências sociais e econômicas do mundo moderno com o pensamento religioso.	
3. CARACTERIZAR as novas doutrinas religiosas (Luterana, Calvinista, Anglicana e Anabatista), IDENTIFICANDO semelhanças e diferenças em âmbito social, organizacional, teológico e litúrgico.	
4. EXPLICAR a reação da Igreja Católica em face da expansão das novas religiões cristãs.	
5. IDENTIFICAR os efeitos das transformações religiosas em nível econômico, político e social.	
6. INDICAR e EXPLICAR os fatores que contribuíram para o início do processo de Expansão Marítima e Comercial, assim como seus objetivos e significados.	
7. EXPLICAR a importância do estabelecimento de novas rotas marítimas para o processo de expansão das trocas comerciais.	
8. APONTAR e EXPLICAR os fatores propiciadores do protagonismo português e espanhol no processo de Expansão Marítima e Comercial.	
9. CONTEXTUALIZAR e ANALISAR as visões estereotipadas sobre o continente africano, DESTACANDO a diversidade, a complexidade e a importância das sociedades africanas para a História da Humanidade.	
10. COMPARAR os principais reinos africanos aos reinos europeus nos séculos XIV, XV e XVI, IDENTIFICANDO e CONTEXTUALIZANDO semelhanças e diferenças.	
11. IDENTIFICAR e CARACTERIZAR a diversidade econômica e cultural do continente africano.	
12. ANALISAR a temática da escravidão moderna a partir de seu processo histórico, COMPARANDO-A à escravidão na Antiguidade.	

3. Avaliações do Bimestre	
Tarefa ou atividade	Valor
Prova	6.0

4. Indicações

Filmes / Documentários	. Lutero-www.youtube.com. . A Rainha Margot. . A Outra. . 1492-A Conquista do Paraíso. . Amistad. . Atlântico Negro: na rota dos Orixás.
Livros	. África explicada aos meus filhos.
Sites	

Disciplina: História	8º ano – Fundamental II	1º Bimestre 2021
Professor:		

1. O que vamos estudar

A formação da sociedade moderna: Europa Ocidental e Américas

1. A formação dos Estados Modernos.
2. A Expansão Comercial e Marítima dos séculos XV e XVI.
3. A colonização do Novo Mundo.

O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise

1. Iluminismo:
 - O questionamento das estruturas do Antigo Regime;
 - Racionalismo e Enciclopedismo;
 - Liberalismo Político e Econômico.
2. Independência das Treze Colônias Inglesas:
 - Os motivos para o crescimento do movimento emancipacionista;
 - O processo de independência.
3. Primeira Revolução Industrial:
 - Pioneirismo inglês;
 - Os impactos da industrialização;
 - Os movimentos de reação dos trabalhadores.

4. Revolução Francesa

- A França pré-revolucionária;
- Era das Instituições (1789-1792);
- A Convenção Nacional (1792-1795);
- O Diretório (1795-1799).

2. Objetivos	
Metas a serem atingidas	
1.	CONSTRUIR os conceitos de Estado Moderno e Antigo Regime, RELACIONANDO-OS aos momentos nos quais foram formulados.
2.	RELACIONAR a Expansão Marítima e Comercial europeia ao processo de colonização do Novo Mundo.
3.	IDENTIFICAR os mecanismos característicos do processo de dominação europeia sobre os territórios americanos.
4.	EXPLICAR as consequências da conquista europeia para a população ameríndia.
5.	IDENTIFICAR as hierarquias políticas e as relações de trabalho estabelecidas nos processos de formação das sociedades coloniais espanhola e portuguesa.
6.	EXPLICAR a importância dos conceitos de “razão”, “igualdade” e “liberdade” no ideário iluminista do século XVIII.
7.	RELACIONAR o pensamento iluminista ao fortalecimento de projetos revolucionários liberais forjados ao longo do século XVIII.
8.	INDICAR os principais pensadores do chamado “Século das Luzes” e ANALISAR o legado de suas obras à difusão dos ideais iluministas.
9.	ANALISAR as principais teorias econômicas desenvolvidas a partir das teses iluministas, SALIENTANDO seu caráter liberal.
10.	CONTEXTUALIZAR a difusão dos ideais iluministas no processo de independência das Treze Colônias Inglesas.
11.	EXPLICAR os principais fatores que possibilitaram à Inglaterra o pioneirismo no processo de Revolução Industrial, DESTACANDO o fortalecimento político e econômico de sua burguesia a partir das Revoluções Puritana e Gloriosa.
12.	INDICAR as principais mudanças sociais e econômicas concebidas a partir do desenvolvimento industrial inglês, notadamente aquelas que afetaram o espaço urbano.

13. ANALISAR o cenário de desigualdade social característico da Inglaterra industrializada, comparando a qualidade de vida da burguesia industrial e a do proletariado.
14. RELACIONAR o quadro social do operariado com os diversos movimentos contestatórios ocorridos na Inglaterra já no final do século XVIII.
15. EXPLICAR a crise socioeconômica que antecedeu o movimento revolucionário francês, ampliando as críticas oriundas do Terceiro Estado à Monarquia Absolutista e à sociedade estamental.
16. IDENTIFICAR na “Queda da Bastilha” e nas ações da Assembleia Nacional Constituinte a busca pelo rompimento com as estruturas típicas do Antigo Regime.
17. RELACIONAR os efeitos da Revolução Francesa à difusão das propostas políticas liberais e à crise da sociedade estamental na Europa.
18. EXPLICAR os diferentes projetos revolucionários franceses, notadamente aqueles liderados por girondinos e jacobinos.
19. RELACIONAR o governo do “Terror Jacobino” a um período de radicalização do processo revolucionário, INDICANDO as ações de cunho popular então estabelecidas, como a “Lei do Preço Máximo” e a adoção do voto universal.
20. IDENTIFICAR o “Diretório” como um frágil retorno girondino à liderança do governo revolucionário, RELACIONANDO tal cenário à posterior ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder.

ANEXO B - Grades escolares do primeiro ano do ensino médio

1. 2021:

TURMA C11 - 2021

MANHÃ	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30 – 8:20	FILO/SOCI	AUTOCONH VOCAÇÃO	BIOLOGIA	REDAÇÃO	MATEMÁTICA 2
8:20 – 8:30	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK
8:30 – 9:20	ED.FÍSICA	PORT/LITER	FÍSICA	REDAÇÃO	MATEMÁTICA 2
9:20-10:10	QUÍMICA	HISTÓRIA	FÍSICA	INGLÊS 1	PORT/LITER
10:10 – 10:40	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
10:40 - 11:30	QUÍMICA	HISTÓRIA	INGLÊS 2	FÍSICA	PORT/LITER
11:30 - 11:40	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK
11:40 - 12:30	QUÍMICA	MATEMÁTICA 1	BIOLOGIA	INGLÊS 1	GEOGRAFIA
12:30 - 13:20	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	BIOLOGIA	MATEMÁTICA 1	GEOGRAFIA

2. 2022:

TURMA C11 - 2022

MANHÃ	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30 – 8:20	PROJETO DE VIDA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA 2	LEITURA DIÁL. L. ING	BIOLOGIA
8:20 – 8:30	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK
8:30 – 9:20	GEOGRAFIA	PORT/LITER	ED.FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGIA
9:20-10:10	GEOGRAFIA	QUÍMICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA 2
10:10 – 10:40	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
10:40 - 11:30	INGLÊS	FÍSICA	MATEMÁTICA 1	MATEMÁTICA 1	BIOLOGIA
11:30 - 11:40	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK
11:40 - 12:30	FILO/SOCI	FÍSICA	PORT/LITER	PORT/LITER	REDAÇÃO
12:30 - 13:20	-----	-----	-----	-----	REDAÇÃO
TARDE	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	
14:00 - 15:40	STORYTELLING (ELETIVA DA ÁREA DE LINGUAGENS)	ED. FINANCEIRA (ELETIVA DA ÁREA DE MATEMÁTICA)	PENSADORES DO FUTURO (ELETIVA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS)	NUTRIÇÃO (ELETIVA DA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS)	

OBSERVAÇÕES:

A cada semestre, o(a) aluno(a) deverá optar necessariamente por 2 das 4 cadeiras eletivas oferecidas pelo colégio. As aulas eletivas de cada área do conhecimento oferecidas no 1º e no 2º semestres serão diferentes e serão totalmente remotas.