



# Narrar para não esquecer: a literatura de testemunho sob a ótica polifônica na escola básica

Letícia Queiroz de Carvalho<sup>1</sup>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0519-6746>  
[leticiaqc@hotmail.com](mailto:leticiaqc@hotmail.com)

Lohaynne Gomes de Mello<sup>2</sup>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1156-0778>  
[lohaynnemello@gmail.com](mailto:lohaynnemello@gmail.com)

---

## RESUMO:

Este artigo propõe um diálogo entre algumas contribuições teóricas do filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin e do seu Círculo, sob a ótica da equipolência de vozes presentes nos diálogos que se entrecruzam na Literatura de Testemunho e autores alinhados à perspectiva da literatura como lugar de resistência nos contextos sociais em crise. Assim, conceitos como “Experiência” do filósofo alemão Walter Benjamin e “Testemunho literário”, do historiador Márcio Seligmann e Silva subsidiarão o nosso diálogo, de modo a destacar a potência da leitura no contexto do Ensino Fundamental II, a fim de resgatar vozes silenciadas por traumas históricos e ampliarmos o debate literário na escola básica.

---

## PALAVRAS-CHAVE:

Ensino. Experiência.  
Literatura de  
testemunho.  
Polifonia.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, na área de Letras. Atua no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras e nas graduações em Letras presencial e a distância, nas disciplinas que versam sobre linguagem, ensino de literatura, leitura e educação.

<sup>2</sup> Graduada em Letras - Português, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda do Profletras - Mestrado Profissional em Letras, do Ifes - Campus Vitória. Docente efetiva da rede estadual de ensino do ES.

## 1. Introdução

“Eu gostaria de dizer que a literatura é inútil, mas não é, num mundo em que pululam cada vez mais técnicos” (FONSECA, Rubem. “Intestino Grosso”. In: \_\_\_\_\_. *Feliz ano novo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, p.70-77).

O lugar da literatura como componente cultural que propicia experiências estéticas e amplia em seus leitores a compreensão do mundo é inquestionável, principalmente em contextos sociais de crise, cuja tendência à desvalorização artístico-cultural torna-se iminente. O lugar de resistência das produções ficcionais consolida-se à medida que as práticas de leitura literária alinham-se à necessidade humana da compreensão das questões emergentes da vida concreta.

Sob tal ótica, a literatura de testemunho tem se constituído importante campo de estudos no universo literário, no que tange à visão do texto ficcional para além do deleite e da fruição, ao resgatar vozes silenciadas por traumas históricos, as quais acarretam em sua pluralidade uma postura crítica e revisionária da história em épocas catastróficas.

A partir de tais premissas, este artigo, recorte de uma pesquisa em andamento do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória, proporá um diálogo entre algumas contribuições teóricas do filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin e do seu Círculo, sob a ótica da equipolência de vozes presentes nos diálogos que se entrecruzam na Literatura de Testemunho e alguns autores e concepções alinhadas à perspectiva da literatura como lugar de resistência na escola básica, frente à instabilidade dos contextos sociais em crise.

Por meio de conceitos como “Experiência” do filósofo alemão Walter Benjamin, traduzidos para os nossos dias e “Testemunho literário”, do historiador Márcio Seligmann e Silva e do estudioso Jaime Ginzburg, buscaremos uma interlocução teórica entre tais autores, o conceito bakhtiniano de polifonia e a literatura de testemunho, de modo a destacar a potência da leitura como ato social e concreto, ao cotejarmos os textos do referencial teórico proposto para a nossa análise, bem como ampliarmos a nossa compreensão acerca das práticas de leitura no Ensino Fundamental II.

## 1. A literatura de testemunho: considerações iniciais

Para compreendermos a literatura de testemunho no contexto teórico proposto para esse texto é preciso, inicialmente, situarmos o termo no campo dos estudos literários. Seligmann-Silva (2008), em seu artigo “Testemunho da Shoah e literatura”, refere-se a tal vertente como uma face da literatura que surge em épocas catastróficas e faz com que toda a história seja revista com um olhar mais crítico e questionador daquilo que se considera “real”. Segundo o autor, o discurso testemunhal tem como características centrais a literalização e a fragmentação e sofre uma tensão entre a oralidade e a escrita, funcionando assim como um guardião da memória.

A literalização consiste na incapacidade de traduzir o vivido em imagens ou metáforas. A fragmentação de certo modo também literaliza a psique cindida do traumatizado e a apresenta ao leitor. A incapacidade de incorporar em uma cadeia contínua as imagens “vivas”, “exatas” também marca a memória dos traumatizados (2008, p. 2).

O historiador afirma que o conceito de literatura de testemunho também é importante para que se pense um espaço de voz para aqueles que não o tinham. Daí a importância de estudos de literaturas de minoria, até mesmo porque a literatura que apresenta como tema a Shoah<sup>3</sup>, no Brasil, é extremamente marginal.

O conceito de testemunho concentra em si uma série de questões que sempre polarizaram a reflexão sobre a literatura: antes de qualquer coisa, ele põe em questão as fronteiras entre o literário, o fictício e o descritivo. E mais: o testemunho aporta uma ética da escritura. Partindo-se do pressuposto, hoje em dia banal, que não existe “grau zero de escritura”, ou seja, a literatura está ali onde o sujeito se manifesta na narrativa, não podemos deixar de reconhecer que, por outro lado, o histórico que está na base do testemunho exige uma visão “referencial”, que

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para se referir ao que comumente se chama de “Holocausto”, mas que se difere, visto que este é desrespeitoso para com aqueles que viveram tal momento histórico. Para mais informações ver: SALGUEIRO, 2012, p. 286 (texto disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22610>. Acesso em 07 de outubro de 2019).

não reduza o “real” à sua “ficção” literária. Ou seja, o testemunho impõe uma crítica da postura que reduz o mundo ao verbo, assim como solicita uma reflexão sobre os limites e modos de representação (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 1).

Na concepção de Seligmann-Silva (2008), podemos destacar cinco pontos como justificativas para narrar os fatos a que se sobreviveu: querer se livrar da carga pesada que foi o passado; a dívida para com quem morreu; um ato de denúncia; um legado para o futuro; uma atitude humanitária. É como se o narrador testemunhal quisesse prevenir outro acontecimento parecido ou de igual destruição.

Entretanto, é mais honesto pensar no testemunho como uma forma não apenas de lembrar os acontecimentos vividos em contextos traumáticos, mas também e principalmente de não esquecer e não deixar para trás uma dor que até hoje afeta muito sobreviventes desses contextos históricos que os silenciaram. O testemunho traz à tona, também, os recorrentes erros que o mundo enfrentou e ainda enfrenta, dando a oportunidade aos leitores de repensarem caminhos alternativos para a construção de uma nova história.

Em seu texto “Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas”, Seligmann-Silva afirma que ser um autor testemunhal é “narrar o inenarrável” (2008, p. 67), devido ao teor traumático. Todo testemunho é único e insubstituível. Esta singularidade absoluta condiz com a singularidade da sua mensagem. Ele anuncia algo excepcional.

É importante ressaltar que a literatura de testemunho é a prova escrita da história daqueles que certamente não venceram, mas que nos deixam o legado de não permitir que tais atrocidades ocorram novamente. A respeito disso, Seligmann-Silva afirma que devemos

[...] entender o testemunho na sua complexidade enquanto misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar: um elemento complementa o outro, mas eles relacionam-se também de modo conflituoso. O testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível entre o “real” e o simbólico, entre o “passado” e o “presente” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 5).

Em outra perspectiva, Ginzburg (2011), em seu texto “Linguagem e trauma na escrita do testemunho” apresenta a literatura de testemunho e como ela é vista atualmente. O autor define o testemunho como uma escrita que reverbera um acontecimento histórico marcante, em que há sobreviventes e, estes, relatam momentos chocantes, trazendo à memória fatos obscuros na história. Na verdade, é sempre difícil que o narrador se recorde dos fatos exatamente como eles ocorreram, e ele está em constante ameaça por parte de realidade. De acordo com Ginzburg, a escrita daqueles que sobrevivem dá a devida lembrança àqueles que já se foram, pois a narração testemunhal se vincula às memórias dos que morreram.

O testemunho elabora uma perspectiva para a compreensão do passado, mas levando em conta a visão dos excluídos. A memória do excluído dá uma nova visão histórica, geralmente aquela que não é contada pelos livros. Quando se fala de testemunho, fala-se de proporcionar que os excluídos e seus traumas tenham espaço de voz, para que se construa um presente mais ético.

Assim, podemos perceber que a literatura de testemunho está sempre e diretamente ligada a situações socialmente traumáticas. O sentimento de dor, ao testemunhar a partir de literatura sobre o trauma vivido, traz à memória questões importantes e, ao mesmo tempo, oscila com o esquecimento, visto que o autor testemunhal relembra repetidamente a dor vivida.

Além disso, a literatura de testemunho traz um senso de justiça social, justamente por trazer à tona uma memória coletiva daquilo que é inadmissível que ocorra novamente. Falar sobre literatura de testemunho é falar sobre a importância da história, para que em momentos nos quais a democracia não é respeitada, haja resistência e luta.

O testemunho, segundo Salgueiro (2012), sempre deve ser lido a partir de uma perspectiva historiográfica, “[...] mas – e esse mas é decisivo – desde sempre como testemunho, com a marca indelével, insubstituível de ser testemunho: subjetivo, autêntico, lacunar.” (p. 289). O autor afirma que é preciso “[...] conhecer o excluído e reconhecer sua fala” (p. 292). Assim, cada situação, cada trauma é único, e deve ser respeitado como único. A escrita do testemunho é uma das formas de exteriorizar aquilo que foi silenciado e apagado.

Além da Shoah, há outros contextos nos quais a literatura de testemunho surge. As guerras, em geral, são cenários nos quais o trauma gera a escrita, seja em forma de romances, diários, poesias ou músicas, as memórias dos traumas vividos se tornam testemunhos. Situações de cárcere são um exemplo de contexto no qual a literatura de testemunho surge como subversão do silenciamento e do trauma causados, além de guerras e governos autoritaristas e ditatoriais. O testemunho pode vir em forma de relato, de protesto e até mesmo de poesia.

Temos como exemplos de testemunhos de cárcere *Memórias do cárcere* [1953], de Graciliano Ramos; *Camarim de prisioneiro* (1980), de Alex Polari; e *Sobrevivente* de André du Rap (do Massacre do Carandiru) (2002). Já da Shoah, temos diversos autores de literatura de testemunho, como *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (2017), *É isto um homem?* e *71 contos* de Primo Levi, de Primo Levi (2005). Além disso, outras guerras também foram relatadas, como por exemplo a guerra da Iugoslávia, na qual o livro *O diário de Zlata* (1993), de Zlata Filipović foi escrito.

No Brasil, o contexto da ditadura militar gerou muitos testemunhos, como *Zero* (1975), de Ignácio Loyola Brandão, *Feliz ano novo* (1975), de Rubem Fonseca, *Você vai voltar pra mim* (2014), de Bernardo Kucinski, além de músicas de protesto, como as de Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina, Caetano Veloso, Gonzaguinha e outros. Enfim, vários são os livros<sup>4</sup> cujo cerne são relatos de pessoas que sofreram abusos, torturas e traumas com diversas situações, como as mencionadas.

Na próxima seção falaremos sobre leitura e experiência sob a ótica polifônica, com o objetivo de entender como o ato de ler poderá contribuir na escola básica ao reconhecermos as distintas vozes sociais que emergem do universo testemunhal, destacando como a experiência do trauma pode gerar uma escrita que nos ensina a ver a sociedade e a política em sua complexidade histórica, de forma crítica. Para isso, estabeleceremos um diálogo entre o conceito de

---

<sup>4</sup> A título de ilustração, apresentamos outras produções literárias no contexto ditatorial brasileiro com teor testemunhal: 1. *O mundo do socialismo*, de Caio Prado Júnior, (1962); 2. *História Militar do Brasil*, de Nelson Werneck Sodré (1965); 3. *Torturas e torturados*, de Marcio Moreira Alves (1966); 4. *Revolução Brasileira*, de Caio Prado Júnior (1966); 5. *O casamento*, de Nelson Rodrigues (1966); 6. *Dez histórias imorais*, de Aguinaldo Silva (1967); 7. *Copacabana - Posto 6*, de Cassandra Rios (1972); (1975); 8. *Mister Curitiba*, de Dalton Trevisan (1976); 9. *O cobrador*, de Rubem Fonseca (1979).

experiência do filósofo Walter Benjamin, a polifonia bakhtiniana e autores representativos do campo da educação literária, quais sejam Antonio Candido, Paulo Freire, Michele Petit e Silvia Castrillón.

## 2. Experiência e polifonia a partir do testemunho na literatura

A experiência e a polifonia são dois dos descritores desse artigo essenciais para pensarmos as práticas de leitura dos textos de testemunho no contexto da escola básica, se considerarmos o quão distantes ainda são as teorizações sobre a leitura literária das práticas leitoras realizadas no chão da escola. Para cotejarmos os referenciais da literatura de testemunho apresentados na seção anterior e a leitura literária no contexto escolar, dialogaremos com o filósofo alemão Walter Benjamin e o estudioso russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin para traçarmos algumas considerações acerca do conceito de experiência em práticas polifônicas de leitura na sala de aula do ensino fundamental II.

Walter Benedix Schönflies Benjamin nasceu em Berlim, capital da Alemanha, em 15 de julho de 1892 e morreu em 27 de setembro de 1940 na Espanha, suicidando-se para não ser entregue à Gestapo. Foi ensaísta, filósofo, sociólogo e crítico literário. Seu texto mais conhecido é “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (1936), porém, deixou uma vasta e rica obra que refletem sua história de vida, seu posicionamento político e sua perspectiva acerca da humanidade. De acordo de De Lima (2016, p.39),

Ler agora o que Walter Benjamin nos deixou como legado de pensamento é, de certa maneira, incorporar a dimensão de sua escrita que se compõe a partir do uso do fragmento e, principalmente, de um conhecimento que ver com montagem. Benjamin é um arquivista movediço do instante, o pensador moderno de um tempo de crise *par excellence*. Aquele que desafia o problema da alegoria – do drama barroco até o ensaio sobre Charles Baudelaire e a modernidade – armando o tempo inteiro uma disparidade entre as modificações da linguagem e o que isto implica sobre as condições de vida do homem. uma reflexão positiva entre arte, educação e política, no centro nervoso da experiência circular do sistema de produção do capital como religião [...].

Dessa forma, os interesses de Benjamin eram muitos. Em seus textos, ele coloca em xeque os valores da humanidade moderna a partir do horror e da banalidade coletiva. Fala do narcisismo e da falta de ética ao causar uma guerra, o que leva o homem à sua própria destruição, fazendo-nos refletir sobre a sociedade no início do século XX a partir de seus ensaios.

O filósofo alemão afirma que experiência é quando algum tipo de conhecimento é transmitido, seja através de histórias contadas, seja pelas leituras efetuadas ou por outros meios. É importante destacarmos que o ensaísta introduz em seu texto “Experiência e pobreza” (1994) dois conceitos: o de experiência e o de vivência, visto que a experiência pode ser narrada, transmitida para outras gerações e até mesmo ser transformada em informação. Já o conceito de vivência é a experiência individual, uma “experiência de choque” (DE MORAIS, 2017, p. 390).

Benjamin (1994) ilustra o conceito de experiência através de uma fábula, ou seja, é uma narrativa que visa um ensinamento, que precisa ser interpretado pelo ouvinte ou leitor e afirma que a sociedade do início do século XX era pobre de experiência, pois estava anestesiada. Isso porque as vivências de situações devastadoras durante as guerras, que poderiam ser transformadas em experiência, fizeram com que as pessoas se calassem. O autor alemão também deixa claro que experiência só pode ter esse nome se for narrada, compartilhada, socializada. Daí a pobreza de experiência. O emudecimento, ou seja, a falta de troca de experiências empobrece a sociedade de forma que o patrimônio cultural passa a ser negado às novas gerações (DE LIMA, 2016, p. 49). A vivência é algo pessoal, particular, individual. Mas a experiência é coletiva. Para concluir que a sociedade da época estava pobre de experiência, Benjamin (1994, p.123) afirma que:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca.

Ou seja, a vivência que não é narrada é apenas vivência, não passa pelo coletivo e não vira experiência, que necessariamente é social, compartilhada. Segundo Benjamin (1994, p.123)

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

O pensamento de Benjamin converge com o conceito bakhtiniano de polifonia, apresentado em um livro escrito pelo filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, em 1929, com o título **Problemas das obras criativas de Dostoiévski** e reeditado em 1963 sob o título de **Problemas da poética de Dostoiévski**. Nesse livro, Bakhtin (2011), ao analisar as produções literárias de Fiódor Dostoiévski, destaca um novo conceito: o romance polifônico, por considerar a tessitura narrativa dostoiévskiana marcada pela equipolência de vozes que compunham o discurso literário do autor. O termo polifonia é apresentado na arquitetura bakhtiniana como uma metáfora advinda do universo musical aplicada em suas análises sobre a obra do escritor russo:

Mas as matérias da música e do romance são diferentes demais para que se possa falar de algo superior à analogia figurada, à simples metáfora. Mas é essa metáfora que transformamos no romance polifônico, pois não encontramos designação mais adequada. O que não se deve esquecer é a origem metafórica de nosso termo (BAKHTIN, 2011, p. 25).

Se no universo musical, o termo polifonia é usado desde há muito para caracterizar composições em que várias vozes ou melodias sobrepõem-se simultaneamente, em oposição à homofonia, movimento melódico em que o padrão rítmico não varia, na análise bakhtiniana da ficção dostoiévskiana

encontramos uma pluralidade de vozes com matizes ideológicos distintos, as quais resistiam ao discurso autoral. Pires & Adames (2010, p.66) lembram que

Bakhtin estendeu o conceito a todo gênero romance, no qual, para o filósofo da linguagem, ora se orquestram, ora se digladiam linguagens sociais que se impõem ao autor do romance como expressão da diversidade social que este quer representar na sua escrita.

Sob tal ótica, criam-se, então, duas modalidades romanescas: o romance monológico e o romance polifônico. A monologia remete à conclusibilidade, acabamento e ao autoritarismo, enquanto a polifonia no romance destaca na tessitura narrativa os conceitos da realidade em transformação, do não acabamento e da inconclusibilidade, traços que confirmam a condição do romance como um gênero em constante evolução e alinhado às transformações sociais que nunca se concluem (BEZERRA, 2005).

Bakhtin (2011) destaca, pois, que na ótica da polifonia os personagens apresentam-se em constante evolução, participam ativamente da pluralidade discursiva no texto, traduzindo a multiplicidade de vozes sociais que constituem o painel dialógico da própria vida. O modelo polifônico amplia o processo criativo, ao descentralizar a potência narrativa do processo criativo autoral, visto que o autor não é o único centro irradiador dos pontos de vista do romance.

Da obra de Dostoiévski às comunicações verbais em suas mais variadas manifestações e contextos, parece-nos razoável compreender que o conceito de polifonia abarca a reponsividade das vozes que interagem nas situações linguísticas das esferas discursivas em sua pluralidade. Enquanto o monologismo tende a descartar o outro como sujeito crítico que veicula as múltiplas faces da vida social por meio de uma linguagem viva, a polifonia aglutina as diversas vozes do tecido social de forma equipolente e responsiva nos diálogos que se instauram, seja na ficção, seja na realidade. Bezerra (2005, p.194) destaca os traços da polifonia no contexto da arquitetura bakhtiniana

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e

revelam no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades.

Por não serem objetos do discurso do autor, mas sujeitos do próprio discurso, essas vozes que se entrecruzam no romance polifônico parecem materializar a necessidade do compartilhamento das experiências concretas em todos os níveis em que se realizam. Se trouxermos o conceito de polifonia para a esfera educacional, traremos também a possibilidade de deixarmos emergir visões distintas da vida em suas concepções ideológicas plurais, nas situações de interação verbal que nos sejam apresentadas.

Bakhtin destacou em seus escritos a importância do diálogo em sua acepção contrastiva e incluyente, para além de uma comunicação face a face. Desse modo, o conceito de diálogo na perspectiva desse autor e do Círculo de intelectuais com o qual conviveu na Rússia do início do século XX, pressupõe, acima de tudo, uma interlocução para além de uma interação verbal entre locutor e interlocutor em determinada situação concreta de linguagem, como nos lembra Toledo (2018, p.119), ao afirmar que nas formulações teóricas do Círculo

O diálogo, ou dialogismo, é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica, bem como pela definição contraditória do valor do signo no jogo da interação verbal.

Assim como o autor do romance polifônico não reduz os seus personagens a uma única consciência autoral, entendemos que no universo educacional, nos contextos em que se instauram os processos formativos docentes e as comunicações verbais, devemos considerar as distintas visões de mundo que perpassam os discursos docentes, criando oportunidades de interlocução com os variados repertórios que se apresentam, afinal para Bakhtin (1993, p.161)

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na

unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas.

É importante, nessa perspectiva, atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, encaminhando-se para uma participação conjunta e ativa que supera a simples troca de opiniões presenciais entre parceiros. As comunicações verbais, portanto, sob a ótica dialógica bakhtiniana revelam a própria história social da comunidade de falantes, a partir dos seus valores, crenças e experiências concretas de linguagem que ultrapassam o domínio linguístico para se inscreverem no campo da reflexão estética inserida no contexto geral da cultura (CARVALHO, 2018).

### **3. Experiência e práticas de leitura polifônicas na escola básica: apontamentos para discussão**

“Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez e outra ousa-se um desejo.”  
(Walter Benjamin)

Vimos, até aqui, que as experiências que nos ocorrem nas diversas situações sociais pelas quais passamos precisam ser vividas e narradas. A partir da leitura, essa narrativa passa a estar disponível para um número maior de pessoas. Porém, ao longo do tempo, de acordo com Ghiggi et al (2018), a leitura se tornou essencial para a participação do sujeito em determinadas situações sociais. Ou seja, a leitura passou a ser fator de diferenciação social.

Entretanto, a leitura é um direito de todo ser humano, como afirma Candido (1995). Portanto, como direito histórico, social e político, deve estar situada no contexto em que ocorre (CASTRILLÓN, 2011, p. 16). A autora afirma categoricamente que a leitura é um direito,

[...] não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício plano da democracia (CASTRILLÓN, 2011, p. 19).

Dessa forma, compreendemos que ler na escola não deve ser uma tarefa imposta pelo professor, mas a leitura nesse ambiente permite que a democracia seja exercida, logo, deve ser feita de forma constante e consciente, não apenas pelo professor de Língua Portuguesa, mas através de todas as disciplinas. A leitura nos constitui como seres humanos. Como afirmam Ghiggi *et al* (2018)

Considerando a referência a Antônio Candido proposta pelo texto apresentado pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura em 2007, é avigorada a capacidade que a literatura tem de atender à imensa necessidade de ficção e fantasia; sua natureza, essencialmente formativa, que toca o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador dos demais textos; seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência (2007) (GHIGGI *et al*, 2018, p. 438)

Acreditamos que a leitura ultrapassa o caráter da ludicidade e dá, portanto, a oportunidade de conhecer o mundo através de outros olhos. Para Petit (2009, p.11), o ato de ler ajuda crianças, adolescentes e adultos a “[...] redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma”. Assim, podemos concluir que ler é fundamental, pois, além de ser um direito inalienável em nossa formação, quando lemos, nossa consciência social é ativada, as manifestações da cultura e da arte são respeitadas. Castrillón afirma que o acesso à cultura letrada deve ser universal e

Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e que se vinculem com a transformação e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (CASTRILLÓN, 2011, p. 27).

Dessa forma, a escola tem papel primordial na cultura letrada e, a experiência de leitura, portanto, nos humaniza, logo é essencial para todos. É necessário, entretanto, compreender que apenas o acesso à leitura literária não garantirá a nossa experiência estética. Carvalho (2012, p.93) afirma que

[...] podemos ler obras maravilhosas, assistirmos a filmes consagrados pela crítica, ouvirmos exposições de oradores brilhantes e termos mais informações. No entanto, podemos dizer também que nenhuma dessas informações nos tocou ou significou algo para nós.

Quando falamos de leitura de literatura de testemunho, falamos de uma experiência que mostra o passado como forma de nos conscientizar, falamos da história como um caminho de compreensão das relações entre o passado e o presente. A literatura de testemunho nos faz enxergar o outro, seus traumas e o contexto social, em suas tensões e contradições, que gerou o testemunho em si. Ou seja, o que não pode ser repetido, o que não podemos deixar que aconteça novamente. A leitura do testemunho pode colaborar na edificação de uma consciência social que nos mobilize na luta para que os direitos humanos sejam de fato respeitados.

Os textos literários com teor testemunhal alinham-se aos conceitos trazidos por Benjamin no que tange à importância do compartilhamento coletivo das experiências sociais, visto que, por meio de tal prática o trauma histórico é coletivizado. A partir do testemunho, o conceito de experiência de Benjamin passa a ser materializado. Seligmann-Silva (2008, p.67) afirma que nas catástrofes históricas, como:

[...] nos genocídios ou nas perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população, a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade. Aqui a já em si extremamente complexa tarefa de narrar o trauma adquire mais uma série de determinantes que não podem ser desprezados mesmo quando nos interessamos em primeiro plano pelas vítimas individuais.

Por isso é preciso narrar, é preciso ter experiência. Coletivizar o trauma faz com que uma memória social seja constituída, de modo a nos sensibilizar diante de novas barbáries possíveis, dando-nos meios para combater uma política que prefere a guerra, que quer nos silenciar e repetir as “catástrofes históricas”. Coletivizar o trauma é, enfim, dar a oportunidade à sociedade de ter uma visão crítica acerca dessas experiências históricas que dizimaram milhares de vidas, destruíram social e

culturalmente grupos sociais e deixaram-lhes marcas profundas dos seu padecimento.

Assim, para que os alunos adquiram conhecimento sobre aquilo que foi vivido de forma traumática através do testemunho, é necessário que o conhecimento das narrativas de testemunho, presente nas práticas de leitura no cotidiano da escola, contribua para uma experiência social e coletiva na medida em que altera maneiras de ver o mundo e de compreender a humanidade. Chaves *et al* (2018, p.606) afirmam que:

A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um ‘saber sensível’, que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes, como de algo experienciado e vivido.

Dessa forma, a experiência perpassa por toda a história e conscientiza a humanidade. Levar a literatura de testemunho para a sala de aula é permitir que o aluno se veja como sujeito agente na sociedade e na sua própria formação, e que tem poder para gerar mudanças sociais e políticas. É, ainda, fazer com que a amnésia coletiva, gerada pelo silenciamento daquele que foi torturado e traumatizado a ponto de não querer narrar (logo não permitir que vire experiência), seja extirpada.

A leitura do testemunho nos faz lembrar o trauma histórico de alguns contextos em crise, para não permitir que nos esqueçamos do passado, para que novas atrocidades que atentam contra nossos direitos e a nossa condição humana não ocorram novamente, é não permitir o emudecimento do que precisa ser dito. O testemunho literário é análogo, enfim, ao que Benjamin conceitua como experiência. É renascimento, é superação, é o que mostra a potência da expressão humana em linguagem literária. Todorov (2009, p.76) afirma que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma;

porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Se a literatura pode nos transformar, que seja para melhor. Que seja olhando o passado para edificarmos um presente mais democrático. Que seja, enfim, para nos unir enquanto pessoas, enquanto sociedade, enquanto seres humanos a partir de concepções mais includentes e éticas no tocante à preservação da vida e ao respeito que devemos dispensar ao outro.

Ao aproximarmos Benjamin e Bakhtin da literatura de testemunho, guardadas as devidas especificidades dos seus contextos históricos e sociais de produção, notamos a importância das experiências sociais em sua pluralidade e variados matizes ideológicos, para constituirmos diálogos potentes na escola e para além dela. Para que professores e alunos não sejam vozes silenciadas no processo educativo, cabe-nos considerar o compartilhamento coletivo das vivências em suas singularidades, bem como a oportunização de espaços dialógicos no âmbito da escola, os quais façam circular experiências diversas e autorais.

## Referências

ANDRÉ DU RAP. **Sobrevivente André du Rap, do Massacre do Carandiru**. Coordenação editorial: Bruno Zeni. São Paulo: Labortexto, 2002.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 123-129.

\_\_\_\_\_. **História da literatura e ciência da literatura**. Trad. Helano Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2016.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

CANDIDO, A. et al. O direito à literatura. **Vários escritos**, 2a. ed.. São Paulo: Duas Cidades, 1977.v. 3, p. 235-263.

CARVALHO, L. Q. de. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 8, p. 77-90, 2018.

\_\_\_\_\_. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores**. 2012. 290 f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHAVES, P. M.; GHIGGI, G.; OURIQUE, J. L. P. A dimensão política da leitura literária e a possibilidade da experiência estética em Walter Benjamin. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 3, p. 599-619, 2018.

DE MORAIS, G. A. L. F. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas. **Letras Escreve**, v. 7, n. 3, p. 385-402, 2017.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. LeBooks, 2017.

FILIPOVIC, Z.; DE MACEDO SOARES, A.; JAHN, H. **O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra**. Editora Companhia das Letras, 1993.

FREIRE, P; CAMPOS, M. D.'OIne. *Leitura da palavra... leitura do mundo*. Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas, 1991.

GHIGGI, G.; CHAVES, P. M.; DA CRUZ SCHNEIDER, D. A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 437-445, 2018.

GINZBURG, J. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. In: **O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras violências**. Org. SALGUEIRO, Wilberth. Vitória: EDUFES, 2011.

KUCINSKI, B. **Você vai voltar pra mim: e outros contos**. Cosac Naify, 2014.

LEVI, P. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

\_\_\_\_\_. **71 contos de Primo Levi**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

POLARI, A. **Camarim de prisioneiro**. São Paulo: Global, 1980.

PIRES, V. L.; ADAMES, F. A. T. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos semióticos**. Nov.2010, São Paulo,v.6, nº 2, p.66-76.

RAMOS, G. **Memórias do cárcere [1953]**. 2 vol. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

SALGUEIRO, W. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 31, 2012.

SELIGMANN-SILVA, M. Testemunho da Shoah e literatura. **Revista Eletrônica Rumo à tolerância**. FFLCH-IEL-UNICAMP, 2008, pp.1-16.

\_\_\_\_\_. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia clínica**, v. 20, n. 1, 2008, p. 65-82.

\_\_\_\_\_. O local do testemunho. **Revista Tempo e Argumento**, v. 2, n. 1, 2010, p. 3-20.

TODOROV, T. O que pode a literatura. Trad. Caio Meira. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 73-94.

TOLEDO, M. R. de A. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



# **Narrate not to forget: literature of testimony in the polyphonic perspective in elementary school**

---

**ABSTRACT:**

This article proposes a dialogue between some theoretical contributions of the Russian philosopher Mikhail Mikhailovich Bakhtin and the his Circle, in the perspective of the echipolence of voices present in the dialogues that intersect in the Literature of Testimony and authors aligned with the perspective of literature as a place of resistance in the social contexts in crisis. Thus, concepts such as "Experience" by the german philosopher Walter Benjamin and "Literary Testimony", by historian Márcio Seligmann e Silva will support our dialogue, in order to highlight the power of reading in the context of Elementary School II, to rescue voices silenced by historical trauma broadening the literary debate in elementary school.

---

**KEYWORDS:**

Teaching.  
Experience.  
Testemony  
Literature.  
Polyphony.